

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Inkluzivní didaktika v základní škole
Inclusive didactics in primary school

Martina Křížová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2018

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Inkluzivní didaktika v základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 9. července 2018

Ráda bych vyjádřila poděkování doc. PaedDr. Vandě Hájkové Ph.D. za její cenné rady při vedení mé bakalářské práce. Děkuji pedagogům oslovené školy za ochotu zúčastnit se výzkumného šetření. V neposlední řadě patří poděkování mé rodině, která mi byla velkou oporou.

ABSTRAKT

Teoretická část bakalářské práce přináší informace o možnostech, které by mohly pomoci pedagogům k realizaci úspěšné inkluze. Seznamuje s inkluzivními principy a strategiemi, uvádí základní informace o inkluzi tak, jak ji přináší novela školského zákona vyhláškou 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Seznamuje s podpůrnými opatřeními, pedagogickou diagnostikou, problematikou stylů učení, s možnostmi různých metod výuky, různými druhy diferenciací, upozorňuje na důležitost třídního klimatu a osobnost učitele. Přibližuje specifika vzdělávání v málotřídních školách.

Praktická část zodpovídá otázku, zda vybraná málotřídní základní škola naplňuje požadavky inkluzivního vzdělávání. Zaměřuje se na naplňování principů metakognitivního učení, individualizace a diferenciací ve výuce. Práce zkoumá klima jednotlivých tříd a míru ovlivnění třídního klimatu žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Seznamuje s kazuistikami žáků, jimž jsou poskytována podpůrná opatření na základě doporučení školského poradenského zařízení. Zkoumá, jaký postoj k inkluzi zaujímají učitelé vybrané málotřídní školy. Práce seznamuje s vybranou školou, počtem, kvalifikovaností zaměstnanců. Snaží se zhodnotit míru inkluzivity dané školy. Důležitým momentem je i charakteristika obce, ve které se škola nachází. K zodpovězení výzkumných otázek využívá kvalitativní metody výzkumu, který je realizován pomocí analýzy osobní dokumentace žáků, pozorováním, rozhovory, dotazníkovým a sociometrickým šetřením.

KLÍČOVÁ SLOVA

inkluze, klima třídy, málotřídní škola

ABSTRACT

The theoretical part of the bachelor thesis brings the information about the possibilities, which could help the pedagogues to successful inclusion implementation. It introduces the inclusion principles and strategies, brings elementary information about inclusion in the way, how it is brought by the amendment to the Education Act by Decree 27/2016 on the education of pupils with special needs and talented pupils. It introduces support measures, pedagogical diagnostics, issues of learning styles, different teaching methods, different kinds of differentiation, it highlights the importance of the classroom climate and the personality of the teacher. It approaches the specifics of education in the small-scale schools.

The practical part of the thesis answers the questions, if the chosen small-scale school fulfills the requirements of the inclusive education. It focuses on fulfilling the principles of metacognitive teaching, individualization and differentiation in schooling. The thesis examines the climate of individual classes and the degree of influence of the class climate on pupils with special educational needs. It introduces the casuisms of pupils, who are provided with support measures based on recommendations from a school counseling facility. It examines the attitude of teachers of selected small-scale school towards inclusion. The work acquaints with the selected school, the number and qualification of the employees. It seeks to evaluate the level of inclusion of the particular school. An important factor is also the characteristic of the village where the school is located. To answer research questions, the thesis uses qualitative research methods, which is realized by analyzing pupils' personal documentation, observation, interviews, questionnaire and sociometric investigation.

KEYWORDS

Inclusion, classroom climate, small-scale school

Obsah

Úvod.....	8
I Teoretická část.....	10
1 Inkluze.....	10
1.1 Zvládnuté učení	11
1.2 Legislativa	11
1.2.1 Podpůrná opatření	13
1.2.2 Podpůrná opatření prvního stupně.....	13
1.2.3 Podpůrná opatření druhého až pátého stupně.....	14
1.3 Možnosti pedagoga v inkluzivním vzdělávání	15
1.3.1 Pedagogická diagnostika	15
1.3.2 Plán pedagogické podpory	16
1.3.3 Individuální vzdělávací plán	17
1.3.4 Katalog podpůrných opatření	17
1.3.5 Organizace a metody výuky.....	18
1.3.6 Diferenciace	19
1.3.7 Asistenti – vymezení pojmů	22
1.3.8 Klima třídy	24
1.3.9 Osobnost učitele	26
2 Málotřídní škola	28
2.1 Důvody vzniku málotřídních škol	28
2.2 Výhody málotřídních škol	28
2.3 Nevýhody málotřídních škol	29
2.4 Vzdělávání v málotřídní škole	30
2.4.1 Organizační formy typické pro vzdělávání v málotřídní škole	30
3 Nástroj k hodnocení školy v oblasti inkluze	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	34
4.1 Metody výzkumu a technika sběru dat	35
4.2 Místo realizovaného výzkumu.....	36
Základní škola a mateřská škola C – obecné informace a historie.....	36
Škola a obec	36

Zaměstnanci ZŠ	37
Školní družina.....	37
Mateřská škola.....	38
4.3 Do jaké míry je v ZŠ C využíváno možností podpůrných opatření?.....	38
4.3.1 Kazuistiky vybraných žáků	38
Lukáš	39
Jaroslav	42
David	43
Tomáš	45
4.3.2 Vyhodnocení míry využití podpůrných opatření	47
4.4 Do jaké míry ovlivňují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami klima třídy?....	49
4.4.1 Sociometrické šetření v ZŠ C – Klima třídy	53
5. ročník	54
6. ročník	57
7. ročník	59
8. ročník	62
4.4.2 Vyhodnocení – klima třídy.....	64
4.5 Učí se žáci na základě zvládnuté metakognice?	64
4.5.1 Lukáš	65
4.5.2 Jára	65
4.5.3 David	66
4.5.4 Tomáš.....	66
4.5.5 Vyhodnocení – učí se děti na základě zvládnuté metakognice?	67
4.6 Jaký postoj k inkluzi zaujímají učitelé?.....	67
4.6.1 Dotazník č. 1	68
4.6.2 Dotazník č. 2	69
4.6.3 Postoje pedagogů k inkluzi – vyhodnocení.....	69
4.7 Hodnocení míry inkluzivity ZŠ C	70
Závěr.....	73
Seznam použitých informačních zdrojů.....	77
Seznam příloh.....	81

Úvod

Tématem mé bakalářské práce je inkluzivní vzdělávání. Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma, které se mě nějakým způsobem dotýká a zajímá mne. Pracuji jako učitelka v málotřídní základní škole. Tento školní rok jsem poprvé třídní učitelkou prvního ročníku. Po střední škole jsem začala pracovat jako učitelka v mateřské škole speciální, později jsem pracovala v běžné mateřské škole. Před šesti lety jsme se s rodinou přestěhovali z Prahy na venkov, do malé obce uprostřed přírody. Dva roky jsem v místní málotřídní ZŠ pracovala jako asistentka pedagoga, v průběhu tohoto období jsem se přihlásila ke studiu speciální pedagogiky a učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Po dvou letech asistentké práce jsem začala pracovat jako učitelka. Po dva roky jsem byla třídní učitelkou ve třídě spojeného třetího a pátého ročníku. Nyní jsem třídní učitelkou ročníku prvního. Téma inkluzivního vzdělávání jsem si vybrala, abych si objasnila některé otázky, které se tohoto tématu týkají a našla způsoby, jak žákům se speciálními vzdělávacími potřebami pomoci. V posledních letech je inkluze velmi diskutovaným pojmem. O inkluzi se hovoří nejen ve školách, ale také v médiích, kde se k ní vyjadřují odborníci i laická veřejnost. Názory na inkluzi se různí. Dalo by se říci, že inkluze rozděluje naši společnost, je kontroverzním tématem.

Z vlastní zkušenosti vím (ať už z role žáka a studenta, nebo z role asistentky a učitelky), že každý žák, každý člověk je individuum, s rozličnými problémy, postoji, zkušenostmi, s různými vrozenými schopnostmi, s různými způsoby uvažování. I v našich školách jsou, a vždy byli, žáci, kteří pocházejí z různých prostředí, mají odlišné potřeby, priority, zájmy, upřednostňují různé styly učení. I když je to pro učitele obtížné, je třeba, aby k třídě přistupoval nejen jako k heterogenní skupině, ale jako ke skupině, v níž je každý žák jedinečný, vyžadující pro svůj maximální rozvoj individuální přístup a vedení.

Cílem **teoretické části** je shromáždit informace o možnostech, které by mohly pomoci pedagogům k realizaci úspěšné inkluze. Práce vysvětluje pojem inkluze, uvádí základní informace o inkluzi, tak jak ji přináší novela školského zákona vyhláškou 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Objasňuje pojmy důležité pro inkluzivní vzdělávání, jako jsou klima třídy, kognitivní styl, osobnost učitele, individualizace a diferenciací výuky, podpůrná opatření, pedagogická diagnostika. Seznamuje se specifiky vzdělávání v málotřídní škole.

Praktická část zodpovídá otázku, zda vybraná málotřídní základní škola naplňuje požadavky inkluzivního vzdělávání. Zjišťuje, zda je na vybrané málotřídní základní škole efektivně využíváno možností podpůrných opatření. Zaměřuje se na vnímání a přijímání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ostatními spolužáky, zjišťuje do jaké míry a jakým způsobem ovlivňují tito žáci klima ve třídě. Práce zodpovídá otázku, zda se žáci učí na základě zvládnuté metakognice. Seznamuje s kazuistikami žáků, jimž jsou poskytována podpůrná opatření na základě doporučení školského poradenského zařízení. Zkoumá, jaký postoj k inkluzi zaujímají učitelé vybrané málotřídní školy. Práce seznamuje s vybranou školou, počtem, kvalifikovaností zaměstnanců. Důležitým momentem je i charakteristika obce, ve které se škola nachází. K zodpovězení výzkumných otázek využívá kvalitativní metody výzkumu, který je realizován pomocí analýzy osobní dokumentace žáků, pozorováním, rozhovory, dotazníkovým a sociometrickým šetřením. Přínosem této práce by mohlo být zaznamenání možných způsobů práce s žáky vedoucí k větší školní úspěšnosti, mohly by stát inspirací pro učitele i studenty učitelské profese.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluze

Když se řekne inkluze, každý má potřebu něco říci, vyjádřit se. Všimla jsem si toho i při studiu, kdy právě toto téma bylo bouřlivě mezi námi – studenty kombinovaného studia a zároveň učiteli z praxe – diskutováno. Dnes by už otázka měla znít „jak?“ a ne „zda?“ A proto je třeba hledat cesty. Hledat cesty pro ty děti, které do inkluze vstupují, zajistit, aby to byla správná cesta a nelitovaly ony, ani jejich rodiče, že se po této cestě společně vydali.

Pojmy integrace a inkluze jsou v souvislosti s handicapovanými lidmi pojmy obecně známými, tyto pojmy však nejsou pro všechny dostatečně srozumitelné. Slovo integrace má řadu významů – v oblasti speciální pedagogiky tento pojem chápeme jako spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin (Jesenský, 1995).

„Inkluze je proces, při kterém se lidé s postižením v plné míře účastní všech aktivit společně s lidmi bez postižení“ (Slowík J., 2007, str. 32).

„Pojetí integrační respektuje odlišnosti skupiny dětí s postižením a skupiny intaktních dětí, ale hlavní snahou je zařadit nebo spojit dvě odlišné skupiny v rámci výchovy a vzdělávání a poskytnout potřebnou speciálně pedagogickou podporu tam, kde je jí zapotřebí. Inkluzivní pedagogika se dívá na děti či žáky z takové pozice, ve které není rozdíl z důvodů shora uvedených, ale předpokládá se práce se skupinou, ve které má každý nějaké individuální potřeby“ (Potměšil, 2010, str. 3).

Pojem inkluze vychází s angl. *inclusion*, což znamená zahrnutí neboli příslušnost k celku. Inkluze není jen krokem výš od integrace, ale jde o koncept, jehož snahou je nastavení takového systému vzdělávání, který umožní všem dětem bez rozdílu plnit povinnou školní docházku, ideálně v místě jejich bydliště, jde o snahu podpořit rovné šance na vzdělávání. V integraci se děti začleňují do kolektivu třídy a přizpůsobují se, v inkluzi se začleňovat nemusí - již tam patří. Odlišnost chápeme přirozený stav (Hájková, Strnadová, 2010).

Inkluzivní pedagogika je *„pedagogika prosazující otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statických výkonnostních norem a umožňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko prosazuje vnitřní*

diferenciaci a individualizaci vyučování, orientaci na obec a komunit“ (Hájková, Strnadová, 2010, str. 12).

V inkluzivních školách najdeme nejen heterogenní složení kolektivu, ale zároveň se zde každý žák stává objektem individualizovaného přístupu. V jedné třídě se společně vzdělávají žáci zdravotně postižení i žáci bez postižení, žáci nadaní, děti cizinců, děti různých etnik a náboženství. Základním principem inkluzivní školy je spolupráce, víra v přirozenou vlastnost dětí učit se, otevřenost k rozdílu, formativní hodnocení (Hájková, Strnadová, 2010).

V dokumentu *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* (2010) je inkluzivní vzdělávání chápáno jako vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci. Inkluzí se pak rozumí uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování a studium všem dětem žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám, přičemž nezáleží na druhu „speciálních“ potřeb ani na výsledcích poměrování výkonů žáků (Hájková, Strnadová, 2010).

1.1 Zvládnuté učení

Inkluzivní vzdělávání by mohlo vycházet z teorie pojmu zvládnuté učení. To zmiňuje americký pedagog Benjamin S. Bloom, který tuto teorii představuje pod pojmem Learning for Mastery (1968). Vychází z předpokladu, že učení a jeho výsledky souvisí s časem, který pro učení dostaneme. *„Princip zvládnutého učení lze vyložit tak, že každý z žáků bude mít šanci dosáhnout stanoveného výukového cíle nezávislou odlišnou cestou. Tak například pomalejší žáci mohou mít k dispozici více času k dosažení cíle než žáci rychlejší, žákům jsou poskytovány variantní vyučovací prostředky, přizpůsobené jejich schopnostem a učebním stylům, nabízeny – v případě potřeby – korekce jejich postupů“* (Vališová, Kasíková, 2011, str. 155).

1.2 Legislativa

Školství a vzdělávání v České republice upravuje legislativně zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Konkrétně tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen "vzdělávání") uskutečňuje, vymezuje

práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

V září 2016 vstoupila v platnost vyhláška č. 27/2016 - Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných. *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

V rámci přizpůsobení požadavkům evropské společnosti došlo v posledních dvou desetiletích k výrazným změnám v koncepci našeho vzdělávacího systému. Snahou je vzdělávat co největší počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Bartoňová, Vítková, 2007). *„To však neznamená, že nerespektujeme potřeby žáků s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami. Pro ně je vytvořena dostatečně bohatá nabídka míst ve speciálních školách a školských zařízeních, ve kterých pracují erudovaní speciální pedagogové“* (Bartoňová, Vítková, 2007, str. 7).

Je tedy víc než zřejmá snaha o zavedení úspěšné inkluze v českých školách. Dalo by se říci, je současným trendem vytvořit „školu pro všechny“. Právě pro primární stupeň školního vzdělávání je inkluze naprosto přirozená (Havel, Fialová, 2010). *„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“* (Slowík, J. 2007, s. 32). *„Zahrnuje pochopení rozdílů a právo každého dítěte na vzdělání v sociálním kontextu, přístup ke kurikulu a takové směřování učebních aktivit, které posílí dětskou samostatnost“* (Bartoňová, Vítková, 2010, s. 245).

1.2.1 Podpůrná opatření

K naplňování inkluzivní pedagogiky přispívají tzv. podpůrná opatření, která jsou poskytována žákům, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Jsou poskytována v pěti stupních, podle závažnosti postižení a náročnosti na podporu žáka na vzdělávání. Jedná se o různé druhy opatření, které mohou učitelé uplatnit ve výuce s cílem podpory a pomoci jednotlivým žákům. Může jít o změnu didaktických postupů, učebních strategií, o změnu v hodnocení, obsahu a rozsahu výstupů, o kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktický materiál, předměty speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídách. Cílem těchto úprav je vyrovnání podmínek vzdělávání, s důrazem na individualitu žáků, jejich obtíže ve vzdělávání, které mohou být způsobeny nepřipraveností žáka na vzdělávání, odlišnými životními podmínkami, kulturním prostředím, či zdravotním znevýhodněním. Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem a podle rozsahu a obsahu se člení do I. – V. stupně (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

1.2.2 Podpůrná opatření prvního stupně

Představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání. U těchto žáků se předpokládá, že poskytnutím podpůrných opatření prvního stupně dojde ke zlepšení doposud přetrvávajících obtíží. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost. Může postačovat zvýšená individualizace v postupech. Pokud je třeba zapojit do úprav i další pedagogy či rodinu, vytváří učitel Plán pedagogické podpory. Tento plán popisuje žákovy problémy, navrhuje metody práce a strategie jak dojít ke zlepšení a cíle, kterých je třeba dosáhnout. Poskytování podpůrných opatření škola průběžně vyhodnocuje. Pokud zvolené úpravy v práci s žákem nevedou ani po třech měsících k očekávané změně a obtíže žáka pokračují nebo se zhoršují, pak škola navrhuje zákonnému zástupci žáka návštěvu školského poradenského zařízení (ŠPZ) – Pedagogicko psychologické poradny (PPP) či Speciálně pedagogického centra (SPC) za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Podpůrná opatření prvního stupně vycházejí pouze z pedagogické diagnostiky (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

1.2.3 Podpůrná opatření druhého až pátého stupně

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně navrhuje a metodicky podporuje jeho naplňování školské poradenské zařízení (PPP, SPC). Na doporučení školy či z iniciativy rodičů, rodič objedná své dítě do školského poradenského zařízení k posouzení jeho vzdělávacích potřeb. Po vyšetření a vyhodnocení všech souvislostí školské poradenské zařízení vydává škole Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. To obsahuje závěry z vyšetření žáka a doporučovaná podpůrná opatření. Podpůrná opatření se vztahují k úpravě metod a forem vzdělávání žáka ve škole, specifikují úpravu obsahu vzdělávání a případnou úpravu výstupů ze vzdělávání. U podpůrných opatření 2. – 5. stupně je vždy třeba vyhotovit Individuální vzdělávací plán (IVP), který na základě doporučení ŠPZ sestavuje třídní učitel, spolu s ostatními učiteli, kteří se na výuce žáka podílejí. Vyžaduje-li závažnost postižení žáka další personální podporu, doporučí ŠPZ asistenta pedagoga. Dále může ŠVP doporučit metodickou podporu ze strany školského poradenského zařízení po dobu 6 měsíců v případech, kdy škola vzdělává žáka, jehož vzdělávání a nastavení podpůrných opatření vyžaduje těsnou spolupráci s odborníky školského poradenského zařízení. Školské poradenské zařízení doporučuje přesně, jakým způsobem je třeba zohlednit specifika žakových obtíží v jeho hodnocení a sebehodnocení, jak pracovat s kritérii, s motivací a s postoji žáka ke vzdělávání. Podpora pedagogické práce a současně posílení vzdělávání žáka zahrnuje intervence, které směřují často k reedukaci prostřednictvím předmětu speciálně pedagogické péče nebo pedagogické intervence, které zahrnují posílení výuky v předmětech, kde je třeba podpořit výuku žáka nebo přípravu na ní, včetně domácí přípravy. Pokud to vzdělávání žáka vyžaduje, je možné jeho vzdělávání prodloužit o jeden až dva roky. Dále je možné jeden ročník rozložit na 2 roky. Pokud žák měl v průběhu vzdělávání podpůrná opatření, která jsou takového druhu, že se bez nich neobejde žák ani při přijímacím řízení, pak mu bude upraven průběh této zkoušky. Podpůrná opatření zahrnují také požadavek na stavební úpravy prostoru, kde se žák vzdělává. Podpůrná opatření mají tzv. normovanou finanční náročnost, je tedy zřejmé kolik finančních prostředků za opatřením půjde. Stejně tak je zřejmé, že podpůrné opatření je tzv. nárokové. Škole vzdělávající žáka, který má přiznána podpůrná opatření 2. - 5. stupně, náleží finanční dotace. Tato částka je závislá na finančním vyjádření náročnosti vzdělávání každého konkrétního žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

1.3 Možnosti pedagoga v inkluzivním vzdělávání

Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání zjišťoval Ústav speciálně pedagogických studií na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého. Ze závěrů vychází fakt, že pedagogičtí pracovníci pocítují obavy z nedostatku odborných kompetencí, odborné podpory a efektivitu takto pojaté práce. Přesto jsou pedagogové ochotni spolupracovat na projektech individuální inkluze (Potměšil, 2010).

Jedním z nejdůležitějších předpokladů pro úspěšnou inkluzi žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy v běžné škole, je chuť, ochota a snaha pedagoga takového žáka vzdělávat. Pedagog se může pokusit využít možnosti, které zákon umožňuje, např. na základě své pedagogické diagnostiky vytvořit plán pedagogické podpory, individualizovat a diferencovat výuku a mnohé další.

1.3.1 Pedagogická diagnostika

Pedagog, který chce vytvořit ideální podmínky pro úspěšnou inkluzi, by měl nejprve poznat žáky, které má učit. Jen tak bude vědět, jak má učivo a metody upravit, aby co nejlépe vyhověl vzdělávacím potřebám svých žáků. Jedním ze způsobů, jak žáka poznat, je pozorování. Dalšími možnostmi mohou být různé testy či dotazníky. Přesto učitel nejvíc informací o žákovi získá pozorováním jeho chování při výuce, v kolektivu – při společné práci, o přestávce, zařazením třídnických hodin, diskuzí, společnými hrami (Valenta, 2015)

Učitel by měl znát teorii kognitivních stylů, mnohačetných inteligencí, stylů myšlení, učení a druhů paměti a na základě těchto znalostí a pedagogické diagnostiky vyhodnotit, jaké metody zvolit ve výuce.

Kognitivním stylem rozumíme vrozené, charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy nebo se rozhodují (Mareš, 1998).

Paměť a učební styl můžeme rozdělit na zrakový, sluchový a hmatový. Pro ukládání informací do dlouhodobé paměti je dobré vědět, jakým způsobem si žáci informace nejlépe zapamatovávají. Někdo si lépe pamatuje věci, které slyšel, někdo ty, které viděl napsané nebo znázorněné na tabuli či v sešitě. Někdo si musí věc osahat a vyzkoušet takzvaně na vlastní kůži. Nejlepší však bývá kombinace několika smyslových vjemů. Při výuce je tedy vhodné toto zohlednit a nepodávat informace vždy jen jedním a tím samým způsobem.

„Podle charakteru psychické aktivity rozlišujeme paměť pohybovou, emocionální, názornou, slovně logickou. Dále můžeme dělit paměť na úmyslnou a neúmyslnou a podle doby uchování na paměť ikonickou, krátkodobou, dlouhodobou a operativní“ (Trpišovská, 2001, str. 74).

Kognitivní funkce zahrnují paměť, koncentraci, pozornost, řečové funkce, rychlost myšlení i schopnost pochopení informací. Nejsou neměnné, ale lze je cíleným tréninkem a podporou jejich rozvoje obohacovat a zdokonalovat. I žák, u kterého se zdá, že má kognitivní funkce oslabené, může mít velký potenciál k jejich rozvinutí (Valenta, 2015).

Učitel by měl mít na paměti, že kognitivní styly jednotlivých žáků jsou různé. Jejich poznání může pomoci učiteli při plánování výukových činností a strategií. Vhodné je do výuky zařazovat různé druhy vyučovacích metod a strategií, tak učitel zohlední různorodé učební styly žáků a docílí všestranného rozvoje jejich myšlení. Pokud učitel pomůže žákům najít jejich preferované potřeby a schopnosti k učení, naučí je, je využívat, pomůže tak celkově zefektivnit celý proces učení. Dalším krokem je využití kognitivních a metakognitivních dovedností žáků k vytváření efektivní strategie vlastního učení. Podstatné je žáka naučit přemýšlet o svém způsobu učení, aby sám dokázal vědomě jednat tak, aby jeho učení bylo co nejefektivnější (Hájková, Strnadová, 2010).

Metakognice je schopnost člověka vyhodnocovat vlastní metodické postupy a mentální procesy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Pokud se má člověk celý život vzdělávat, je tedy pro něj nezbytné, aby poznal, jak u něj učební proces probíhá a jaký styl učení preferuje. Dobrý učitel vede své žáky k poznání sebe samých a nacvičuje s nimi různé strategie, tak aby se naučili co nejefektivněji učit (Průcha, 2009)

1.3.2 Plán pedagogické podpory

Na základě pedagogické diagnostiky může učitel žákovi poskytnout podpůrná opatření prvního stupně. (viz. kapitola 1.2.2) Pokud je třeba zapojit do úprav i další pedagogy či rodinu, vytváří učitel Plán pedagogické podpory. **Plán pedagogické podpory (PLPP)** zpracovává základní škola pro žáka, nepostačuje-li samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka. S PLPP je seznámen zákonný zástupce žáka a všichni učitelé žáka. Osoby, které se s plánem seznámily, plán podepisují. PLPP obsahuje popis obtíží žáka, stanovení cílů podpory a způsobů vyhodnocování naplňování plánu. Základní škola průběžně PLPP aktualizuje. PLPP

vyhodnocuje nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování podpůrného opatření (Národní ústav pro vzdělávání, © 2017).

1.3.3 Individuální vzdělávací plán

Pokud poskytnutí podpůrných opatření prvního stupně nestačí, postupuje učitel podle pokynů Školského poradenského zařízení. Pedagog má k dispozici zprávu s doporučením z PPP či SPC. Zde najde základní doporučení pro práci s žákem, včetně stupně podpůrných opatření. Na základě tohoto doporučení škola žákům s přiznaným druhým a vyšším stupněm podpůrných opatření škola vypracovává **Individuální vzdělávací plán (IVP)**. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP). Obsahuje mj. údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem. Naplňování IVP vyhodnocuje školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou nejméně jednou ročně (Národní ústav pro vzdělávání, © 2017).

1.3.4 Katalog podpůrných opatření

Katalog podpůrných opatření vznikl v rámci projektu řešeného na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci za partnerství s organizací Člověk v tísni a dalšími partnery. Jeho základním cílem je poskytnout pedagogickým pracovníkům ucelený manuál dostupné podpory dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho základním cílem je přinést pedagogům, rodičům a dalším zájemcům ucelený přehled možných prostředků podpory ve vzdělávání. Katalog je vhodným manuálem zkušeným vyučujícím k dosažení co nejefektivnější podpory žáků zdravotně či sociálně znevýhodněných. Katalog je sestaven z osmi dílčích částí.

První část je zaměřena na podpůrná opatření pro žáky s podporou ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění obecně. Člení se na deset kapitol, které seznamují s obecnými informacemi o nedávné historii ve vývoji vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a o počtu žáků s jednotlivými druhy zdravotního postižení. Kapitoly objasňují pojem podpůrná opatření spolu s vysvětlením změn, které inkluze přináší, věnují pozornost vymezení cílové skupiny žáků, jimž jsou opatření poskytována, vysvětlují pojetí podpůrných opatření podle nové školské legislativy a popisují základní rámec činnosti školských poradenských zařízení a škol při poskytování podpůrných opatření. Zabývají se

souborným přehledem oblastí, do nichž jsou podpůrná opatření členěna, vychází zde nejen z právní úpravy, ale i z empirických poznatků škol a školských poradenských zařízení. V této obecné části také nalezneme i výčet všech podpůrných opatření, včetně organizačního a personálního zabezpečení. Jedna celá kapitola je praktickým návodem, jak Katalog používat a jak se v něm orientovat.

Každá z dalších sedmi částí je již zaměřena na podpůrná opatření pro žáky s určitým druhem znevýhodnění. Jedná se o části zabývající se podpůrnými opatřeními žáků:

- s mentálním postižením nebo postižením kognitivního výkonu
- s tělesným postižením a závažnými onemocněním
- s narušenou komunikační schopností
- s poruchami autistického spektra nebo vybranými poruchami psychického onemocnění
- se zrakovým postižením nebo oslabením zrakového vnímání
- se sluchovým postižením nebo oslabením sluchového vnímání
- se sociálním znevýhodněním

V každé z částí je vypracován soubor konkrétních doporučení ke vzdělávání žáka v podobě tzv. karty podpůrného opatření. Katalog podpůrných opatření je tedy pomocníkem pedagogům v jejich snaze o maximální podporu integrovaných žáků (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

1.3.5 Organizace a metody výuky

Jedním z dalších možných nástrojů pedagoga je využití podpůrných opatření v možnosti variability organizace a metod výuky. Pedagog může využít potenciál různých forem práce s ohledem na povahu vyučovaného předmětu, typu klimatu třídy a své odborné kompetence. Využitím modifikace času a prostoru může učitel dosáhnout, s ohledem na momentální situaci ve třídě a specifické potřeby žáků, velmi efektivního podpůrného opatření, které přinese pozitivní reflexi ve výsledcích práce žáků, včetně žáků v programu inkluzivního vzdělávání. Učitel může upravit režim výuky s využitím relaxačních přestávek nebo upravit výuku s důrazem na diferenciaci a individualizaci práce (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Variabilita metod práce podporuje kvalitu poznávacích procesů žáka, rozvoj preferovaného učebního stylu žáka, respektuje míru nadání žáka a jeho specifika. Použitím různých metod, jejich propojením, můžeme docílit aktivizace žáka, upevnit pracovní návyky.

Je třeba volit takové formy práce, které umožní žákovi zažít úspěch a tím ho motivují k další činnosti a radosti z učení.

Žákovi je třeba poskytovat neustále zpětnou vazbu, respektovat jeho tempo stanovením odlišných časových limitů pro plnění úkolů, dbát na srozumitelnost předkládaného učiva, ujišťovat se, zda úkolu žák porozuměl. Vyučovací hodinu strukturovat s ohledem na jeho speciální vzdělávací potřeby, např. střídání forem činností během výuky, změna zasedacího pořádku, diferenciaci výuky, zařazení relaxační přestávky, změna místa výuky, časté zařazování kooperativní výuky apod. Zaměřit se na podporu oslabených dovedností. U žáků s nutností větší míry podpory výuka zahrnuje předměty speciálně pedagogické péče, s podporou speciálních pomůcek, za přítomnosti pedagogického pracovníka s odbornou kvalifikací (Mareš, 1998).

Znalost možností různých výukových strategií a jejich efektivní zrealizování jsou jedním z kroků k úspěšnému nejen inkluzivnímu vzdělávání. Kromě tradičních strategií, jako jsou metody slovní (vyprávění, vysvětlování, práce s textem, rozhovor), názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž), metody dovednostně-praktické (napodobování, manipulování, experimentování apod.), může učitel využít strategie zapojující vlastní aktivitu, reflexi a sebereflexi žáků – metody diskuzní, heuristické, metody řešení problémů, situační, inscenační či didaktické hry, projektová výuka, otevřené učení, výuka dramatem, brainstorming a mnohé další (Maňák, Švec, 2003).

1.3.6 Diferenciace

Pojem diferenciaci obecně znamená „rozlišení, odlišení, rozrůznění“.

Diferenciace je určitý pedagogický přístup, kdy učitel nevnímá žáky jedné třídy jako homogenní skupinu, ale zohledňuje při výuce individuální rozdíly mezi nimi.

Diferenciací ve škole chápeme jako dělení žáků do homogenních či heterogenních skupin utvářených s určitým cílem a podle předem stanovených kritérií. Diferencovat však můžeme i učivo, metody, pracovní tempo, atd. (Kasíková, Valenta 1994, str. 8).

Diferenciace vnější

Z organizačního hlediska dělíme diferenciaci na **vnější a vnitřní**. Jedním z nejběžnějších typů **vnější diferenciace** je rozdělení žáků do různých typů škol a vzdělávacích zařízení. Žáci stejného věku tak mohou například navštěvovat druhý stupeň základní školy bez zaměření, základní školu s rozšířenou výukou jazyků, matematiky, tělocviku, atd., nižší stupeň gymnázia, či základní školu speciální.

Diferenciace vnitřní

Diferenciace vnitřní probíhá v rámci jedné třídy. Žáci mohou být opět děleni do skupin podle výkonnosti či zájmu, či flexibilně podle učiva nebo způsobu práce. Skupiny mohou být záměrně homogenní či heterogenní, využívající odlišných schopností a zájmů členů skupiny.

Různé druhy diferenciace lze kombinovat a i v diferencovaném vyučování v rámci jedné třídy, nemusí žáci stále pracovat ve skupinách, ale učitel podle potřeby zařazuje i frontální výuku s celou třídou. Může však také zadat samostatnou práci jednotlivcům a výuku individualizovat.

Základem diferenciace je vždy skutečnost, že všichni žáci nejsou stejní a tudíž by nemělo být pro všechny stejné ani učivo, vyučovací metody či vzdělávací cíle.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Toto rozdělení má školám usnadnit distribuci vzdělávacího obsahu do jednotlivých ročníků.

Ve Školním vzdělávacím plánu, který vychází z Rámcově vzdělávacího programu, je specifikováno učivo, které škola vybrala jako určitý základ, který by měli získat všichni žáci. Dále by v ŠVP mělo být specifikováno, jakým způsobem budou zohledňovány rozdíly mezi žáky tudíž **diferencováno učivo** i metody. Učivo se tedy může lišit podle schopností či zájmu žáků. V diferenciaci podle schopností žáků, jde především o to v jaké míře a do jaké hloubky budou jednotliví žáci, či skupiny žáků látku probírat, i když rozdílným tempem a různými způsoby. Zde je potřeba mít připraveno několik úrovní učebních materiálů. Diferenciací podle učebního profilu žáka rozumíme to, že bereme ohled na to, jakým způsobem se žáci učí nejlépe (RVP, © 2015).

Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené, využitelné v běžném životě a ověřitelné. Vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě na konci 5. a 9. ročníku. Očekávané výstupy RVP ZV na konci 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku stanovují závaznou úroveň pro formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP, která musí být na konci 1. stupně a 2. stupně základní školy dodržena. Očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) stanovují jen orientační (nezávaznou) úroveň a při formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP mají pomoci (na 1. stupni) stanovit vzdělávací cestu vedoucí k naplnění očekávaných výstupů na konci 5. ročníku.

U žáků s LMP od třetího stupně podpůrných opatření může škola na základě doporučení PPP a v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, upravovat a diferencovat očekávané výstupy. Přitom vychází z několika faktorů. Jednak jsou to osnovy vyučovacích předmětů ve ŠVP, dále doporučení školského poradenského zařízení, minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření stanovené v RVP ZV a očekávané výstupy vzdělávacího programu základní škola speciální, představující dolní mez pro tyto úpravy. Zde je možno najít určitý prostor pro diferencovanou výuku. Učitelé mohou do svého ŠVP napsat jakým způsobem budou zohledňovat rozdíly mezi žáky tudíž diferencovat učivo i metody. Je na učitelích vybrat

učivo, které bude považováno za určitý základ, který by měli získat všichni žáci, i když rozdílným tempem a různými způsoby (MŠMT, © 2015).

V diferencované třídě je možno nabídnout více variant produktových úkolů tak, aby byly zohledněny specifické potřeby a zájmy všech žáků. Tyto varianty by však měly mít určitý společný základ pro celou třídu, tak aby si žáci mohli vzájemně sdělovat informace o svých postupech, úspěšných krocích i problémech a mohli si tak vzájemně pomáhat. Nikdo se také nebude cítit vyčleněn ze třídy tím, že dělá úkol zcela jiný než ostatní bez sebemenší souvislosti s tím, co dělají ostatní.

Učitel může využívat **diferenciace v hodnocení** použitím různých forem hodnocení, včetně hodnocení slovního, v závislosti na charakteru žákova problému. Hodnocení by mělo směřovat nejen k vyhodnocení úspěšnosti žákova učení, ale také k posílení jeho motivace pro vzdělávání. Je tedy třeba nastavit taková kritéria hodnocení, aby bylo žákovi umožněno dosahovat osobního pokroku (MŠMT ©, 2015).

1.3.7 Asistenti – vymezení pojmů

V současné době se lze setkat ve škole s několika druhy asistentů. Rozdíly mezi nimi jsou především ve způsobu financování, způsobu vzniku funkce a také v rozdílech náplně činností.

Asistent pedagoga

Funkce **asistenta pedagoga** je zřizována na základě doporučení školského poradenského zařízení jako jeden z podpůrných opatření k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem a zaměstnancem školy. Působí ve třídě, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterému byl přidělen. Jeho náplní je spolupráce s učitelem. Práce asistenta pedagoga závisí na povaze postižení žáka. Cílem a snahou asistenta pedagoga je pomoc žákovi v záležitostech, které žák sám bez pomoci nezvládne. Asistent se často stává prostředníkem mezi žákem a spolužáky i učitelem. Pomáhá žákovi se začleněním do kolektivu, pomáhá s komunikací.

Zákon o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. rozlišuje dvě různé kategorie asistenta pedagoga, podle výkonu jeho činnosti. Asistent pedagoga, který **vykonává přímou pedagogickou činnost** ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální

integrace, získává odbornou kvalifikaci minimálně středoškolským vzděláním ukončeným maturitní zkouškou v oblasti pedagogiky, nebo středoškolským vzděláním ukončeným maturitní zkouškou a kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga. Asistent pedagoga, který vykonává **přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích** ve škole, získává odbornou kvalifikaci minimálně základním vzděláním a kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících).

V kurzu pro asistenta pedagoga se asistent dozví o specifikách rozličných postižení, o způsobech vhodného přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, které se liší podle povahy postižení. U žáka s kvadraparetickou formou mozkové obrny bude třeba fyzické síly, u žáka s poruchou chování přirozená autorita, trpělivost a důslednost, u žáka s Downovým syndromem citlivý přístup, u žáka s narušenou komunikační schopností znalost metod alternativní a augmentativní komunikace. Ale jen splnění kvalifikačních požadavků k práci dobrého asistenta pedagoga nestačí. Stejně jako u učitelské profese, je třeba velká míra empatie, chuti pomáhat, mít porozumění pro zájmy a priority dětí, přistupovat k dětem s respektem k jejich problémům, trpělivě a s úctou.

Školní asistent

Funkce **školního asistenta** není spojena s konkrétním žákem, školní asistent působí v celé škole. Není podpůrným opatřením jako asistent pedagoga ve smyslu školského zákona. Školní asistent bývá zaměstnancem školy. Kvalifikační požadavky k výkonu funkce školního asistenta jsou stejné jako u kvalifikačních požadavků k výkonu funkce asistenta pedagoga, i přesto, že školní asistent není pedagogickým pracovníkem. Náplní práce školního asistenta je spolupráce s rodiči, pomoc při přípravě na vyučování (organizace času, úprava pracovního prostředí, motivace k učení). Zprostředkovává komunikaci s komunitou, rodinou a školou spočívající např. v aktivitách vedoucích k zajištění pravidelné školní docházky, v porozumění rodinnému prostředí a zprostředkovávání informací rodině o školní úspěšnosti žáka. Pomáhá v překonání bariér mezi školou a rodinou, které mohou vyplývat z odlišných životních podmínek žáka nebo odlišného kulturního prostředí. Poskytuje podporu pedagogovi při přípravě na vyučování. Významnou úlohu hraje i podpora asistenta učiteli při běžných administrativních a organizačních činnostech během vyučování i mimo něj – výlet, vycházka, dohled nad žákem s nedostatky v chování.

Financovat funkci školního asistenta umožňuje škole projekt zjednodušeného vykazování – Šablony pro MŠ a ZŠ I Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (MŠMT, © 2016).

Osobní asistent

Osobní asistence je dle Zákona o sociálních službách č. 108/2006, par. 39. terénní službou poskytovanou osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení či jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby. Osobní asistent není zaměstnancem školy, obvykle bývá zaměstnáván neziskovou organizací nebo přímo rodiči žáka se zdravotním postižením. Osobní asistent pomáhá výhradně jednomu konkrétnímu žákovi. Osobní asistent nejčastěji pomáhá při zvládání běžných úkonů, při osobní hygieně, zajištění stravy, při výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, rozvíjí schopnosti a dovednosti dítěte, pomáhá při všech činnostech, které dítě ke svému životu potřebuje a samo je nezvládne, doprovází dítě do školy, kroužků apod. Osobní asistent je dítěti partnerem, jejich vzájemný vztah je velmi osobní a zasahuje do intimní oblasti jeho života. Proto je třeba vhodného osobního asistenta vybírat velmi uvážlivě, s důrazem na osobnostní kvality. Osobní asistence může být pro rodinu finančně náročná, pokud ale rodina pobírá příspěvek na péči o dítě, může tyto náklady pokrýt právě z tohoto příspěvku (spokojené děti, © [b.r.]).

1.3.8 Klima třídy

Pro žáka a jeho úspěšnost ve třídě je velmi důležité klima, jaké ve třídě panuje. Je třeba, aby prostředí bylo pro žáka naprosto bezpečné, bez strachu a obav z nepříjetí. Žák by měl cítit, že je součástí chápavého a přátelského kolektivu, kde je dovoleno chybovat, svěřovat se, sdělovat své prožitky bez ostychu. Kde odlišný názor je přijímán s respektem a bez posměchu.

Do života dítě nepříchází jako nepopsaná tabule, nese si dědičné vlohy, povahové rysy, dispozice, ale to, jaké je a bude, je odrazem společnosti, ve které vyrůstá. Velmi důležitým, klíčovým momentem v životě každého dítěte jsou zážitky z třídního kolektivu. Postoj a vztah učitele, konflikty se spolužáky, zážitky ze školních výletů, z prvních školních úspěchů i neúspěchů, drobných a zdánlivě nepodstatných prožitků mohou ovlivnit mnohé ve vnímání školy, sebe sama. Mohou ovlivnit životní postoj i další životní směřování. Správný pedagog by měl s klimatem třídy umět pracovat, být k němu vnímavý.

Školní výuka i ostatní aktivity se nejčastěji odehrávají právě ve třídě. Učitel se opakovaně setkává s žáky, setkávání trvá měsíce i roky a je samozřejmé, že vzniká mezi ním a žáky vztah. Vztah mezi učitelem a jeho žáky je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících průběh výuky. Vztah může výuku komplikovat, nebo naopak podporovat ke spolupráci a pozitivní aktivitě žáků. Na prvním stupni jde většinou o jednoho učitele, který žáky učí všechny předměty. Na stupni druhém se již vyučující střídají, každý má jiné požadavky, učí rozdílně náročné předměty a na každého také reagují žáci jinak. Mezi učiteli a žáky se vytváří neviditelný, ale fungující sociálně-psychologický jev, pro nějž se ujal označení klima. Klima třídy neurčuje ale pouze učitel, který se podílí na výuce, ale především sami žáci, kteří se v dané třídě sešli. Klima třídy také může ovlivnit přítomnost asistenta pedagoga. Záleží i na celkovém počtu žáků, v jakém počtu jsou zastoupeni chlapci a v jakém dívky. Na věku žáků, na jejich dosavadních znalostech a ochotě učit se, na zvláštích vůdčích žakovských osobnostech. Jde o trvalejší charakteristiku dané třídy, která se projevuje bez ohledu na to, který vyučující do ní vstupuje.

Školní třída je v běžné škole vrstevnická skupina sestavená pro naplňování výchovně-vzdělávacích cílů a brzy se zde začínají formovat neformální vztahy, které dokážou ovlivnit jedince po celý zbytek života. Při vzpomínkách na školní léta lidé často zmiňují školní třídu jako seskupení, ve kterém prožili významnou část svého dětství a dospívání a našli přátele na celý život. To, co se ve škole naučili, zdaleka nebývá s odstupem času tak důležitý, jako to, s kým tato léta prožili. Třída ve škole je tedy především prostředím socializačním. *Třidu můžeme považovat za malou sociální skupinu, tedy nenáhodné seskupení lidí, které se vyznačuje společnými znaky a vnitřní strukturou utvářející funkčně propojený celek. Společnými znaky a strukturou třídy zde myslíme např. společné potřeby, cíle a zájmy, vztahy mezi členy skupiny statusový systém, systém sociálních rolí, skupinové normy, soudržnost skupiny, identifikace jedinců se skupinou aj. Podle způsobu vzniku považujeme školní třídu za skupinu formální, což však nevylučuje vznik neformálních osobních vztahů uvnitř této skupiny se silným vlivem na její členy* (Výrost, Slaměník, 2008).

Školní třída, jako každá sociální skupina, prochází od svého vzniku určitými proměnami – fázemi vývoje. Na počátku je třída sestavena na základě věku, školní zralosti a geografické blízkosti bydliště (základní škola) nebo výběrem na základě předchozích studijních výsledků a přijímacího řízení (střední škola).

Na průběh školní výchovy a vzdělávání mají zásadní vliv lidé, kteří se podílejí na výuce, ale neměli bychom opomenout i důležitost prostředí třídy. „Prostředí třídy zahrnuje mj.:

- *aspekty architektonické: velikost, tvar a vybavení učebny*
- *aspekty hygienické: osvětlení, vytápění, uklizenost učebny*
- *aspekty ergonomické: tvar školního nábytku, jeho variabilita,*
- *aspekty akustické: úroveň šumu a hluku*
- *aspekty estetické: barevnost stěn, výzdoba prostoru učebny*

Klima školní třídy je jev dlouhodobý, utváří ho žáci třídy a učitelé, kteří zde vyučují. V zahraniční literatuře se můžeme setkat s označením „classroom environment“, tj. prostředí třídy, nebo „learning environment“, tj. prostředí pro učení, učební prostředí. Obvykle se tím však míní nikoli fyzikální prostředí, tj. sama učebna, ale sociální prostředí pro žákovu učení.

Dalším termínem je termín atmosféra školní třídy. Tento jev je naopak jev krátkodobý, proměnlivý, situačně podmíněný. Mění se během vyučovacího dne, ba někdy i během jedné vyučovací hodiny či jedné přestávky“ (Mareš, Ježek, 2012).

1.3.9 Osobnost učitele

To, jak se žák ve škole či třídním kolektivu cítí, je ovlivnitelné právě osobností učitele. Záleží především na něm, jaké podmínky pro výuku vytvoří, jak dokáže pracovat s třídním kolektivem, jak dokáže zaujmout, povzbudit, ovlivnit.

Podle pedagogického slovníku je **učitel** jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Je to profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu tohoto povolání je nezbytná pedagogická způsobilost (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Pojem **osobnost učitele** není lehké vymezit. Existuje mnoho definic a náhledů na osobnost, proto tento pojem nelze obsáhnout v celé šíři. V psychologickém slova smyslu se pod pojmem osobnost rozumí člověk s jeho biologickými, sociálními a psychologickými aspekty. Osobnost je ale zároveň každý člověk, individuum odlišné od ostatních například ve svých vlastnostech, zájmech a životním stylu (Čáp, Mareš, 2001). Učitel má být tedy žákovi především oporou a rádcem a napomáhat mu ve všestranném a harmonickém rozvoji jeho osobnosti.

Učitel by měl především vychovávat a formovat osobnost žáka. K tomu, aby mohl tento cíl efektivně plnit, musí sám svým osobním příkladem pozitivně ovlivňovat žáky. „*To, že učitel sám je rozvinutou osobností, to, že své osobnostní kvality svými postoji, svým jednáním a vůbec tím, kým je, co ztělesňuje, je dítěti nejučinnějším podnětem, aby se jako osobnost rozvíjelo*“ (Helus, 2009, s. 265). Ctnosti učitelovy osobnosti: pedagogická láska, moudrost, odvaha a důvěryhodnost (Helus, 2009).

Učitel by měl být dále „*odborník, který je dobře připraven vnímat a formovat osobnost žáka, vycházet z jeho podstaty, odborník, který bude svým pedagogickým působením rozvíjet schopnosti žáků*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 16).

Učitel není jen člověk vzdělaný, ale také člověk spravedlivý, schopný zaujmout, s přirozenou autoritou, kterou získá především vědomostmi a vlídným a důsledným přístupem k dětem. Dobrý učitel dokáže žáky nasměrovat správným směrem, ukázat jim cestu, probudit v nich touhu po poznání, nadchnout je pro něco a poodhalit skrytá nadání. Hlavním předpokladem pro to, stát se dobrým učitelem, je být především dobrým člověkem.

Prvním z předpokladů zdárné inkluze je osobnost učitele. Inkluzivní učitel nejen, že respektuje odlišnosti všech žáků ve třídě (a nejsou odlišní jen žáci se zdravotním postižením), ale dokáže se vcítit do každého žáka, pozná jeho potřeby, obavy. Pro tuto schopnost potřebuje nejen velkou míru empatie, která se dá jen těžko někde naučit, ale také znalosti v oblasti diagnostiky. S těmito poznatky by měl s žáky dále pracovat, používat vhodné vyučovací metody a učební strategie. S citlivým přístupem by měl být tím, kdo motivuje, inspiruje, povzbuzuje a prostřednictvím individuálního přístupu a diferenciací výuky dokáže, aby každý žák zažil pocit úspěchu, který je pro další vzdělávání velmi důležitý. Zároveň by měl učitel dosáhnout toho, aby každý žák do určité míry zvládl probírané učivo či nabyl cílových klíčových kompetencí. Ideálem by bylo, kdyby ve třídě bylo jen takové množství žáků, které by umožňovalo učiteli k žákům přistupovat individuálně, věnovat každému jednotlivě větší množství času.

2 Málotřídní škola

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) definuje málotřídní školu jako školu, „v níž jsou žáci dvou či více ročníků vyučováni ve společné učebně“. Učitel v takové třídě musí výuku organizovat tak, aby během vyučovací hodiny byly učením zaměstnány děti všech ročníků. Třídám spojených ročníků se říká oddělení, která mohou nést různá označení – zpravidla jsou označeny pořadovou číslovkou.

Pojem málotřídní škola v naší legislativě vůbec nenajdeme. Školský zákon rozlišuje školy úplné (mající všech devět ročníků) nebo neúplné (školy, které mají méně než devět ročníků). V legislativě najdeme pojem škola tvořená jednou, dvěma, třemi, čtyřmi a více třídami 1. stupně. V České republice může být málotřídním způsobem organizován pouze 1. stupeň základních škol (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

2.1 Důvody vzniku málotřídních škol

Kateřina Trnková (2010) uvádí dvě podoby málotřídek, historicky starší a historicky mladší podobu. Historicky starší podoba je vznik málotřídek pro nedostatek učitelů v daném regionu. Třídy v těchto málotřídkách bývaly poměrně početné a fungovaly zpravidla jen jako jedno nebo dvoutřídky. V současnosti se ještě vyskytují, ale zejména v ekonomicky méně vyspělých zemích, jak na venkově, tak ve městech. Druhou podobou málotřídek, typičtější pro Českou republiku a současnou dobu, je vznik málotřídek v oblastech, kde se ve školním obvodu vyskytuje méně dětí a jednotlivé ročníky nelze naplnit do státem stanoveného minima. Třídy obvykle nejsou početné. Tento typ málotřídek se vyskytuje zejména v ekonomicky vyspělejších státech, a to zpravidla na venkově.

Po roce 1989, kdy se situace nejen ve školství výrazně změnila a obce získaly zpět svou samostatnost, mnoho z nich usilovalo o obnovu místních škol. Zároveň se mohly stát zřizovateli těchto škol. Tradice vesnických málotřídních škol se znovu obnovila.

2.2 Výhody málotřídních škol

Velký pozitivem z pedagogického hlediska je především společná výuka žáků různého věku v jedné třídě. Posilují se tak sociální vazby, mladší se učí od starších, starší se učí pomáhat mladším. Sociální prostředí je pro dítě bezpečné a přehledné. Žáci mnohdy musí ve vyučovací

hodině pracovat samostatně, stávají se tedy samostatnějšími, zodpovědnějšími. Malotřídní školy bývají ve vesnicích. V jedné škole, mnohdy i třídě se vzdělávají sourozenci, bratřanci, sestřenice. Vztahy zde jsou rodinného, velmi blízkého charakteru jak mezi žáky a učiteli tak i učiteli navzájem. Učitelé znají své žáky i jejich rodiče velmi dobře, jsou orientováni i v jejich aktuálním rodinném zázemí. Často bývají malotřídní školy spojené se školou mateřskou, děti tedy naprosto přirozeně z předškolního prostředí přecházejí do vzdělávání základního. Jsou ve stejném, pro ně známém, nestresujícím prostředí, se svými spolužáky, které znají od raného dětství, s učiteli, které potkávali na chodbách, v jídelně a pravidelně na společných akcích. Pozitivem je samozřejmě blízkost školy domovu. Odpadá stres a starost s dojížděním do velkého města, které je mnohým rodinám na vesnici dostupné jen s velkými obtížemi. Malotřídní škola plní, kromě vzdělávání, důležitou funkci kulturního a společenského centra obce.

2.3 Nevýhody malotřídních škol

Problémem malotřídních škol bývá finanční zajištění. Nastavený systém financování škol znevýhodňuje malotřídní školy - množství financí je závislé na počtu dětí ve škole. Také materiální vybavení bývá zastaralé, modernizace probíhá pomalu. Na některých vesnických školách lze toto možno vnímat i jako pozitivum – škola má snahu získat finance prostřednictvím akcí pořádaných pro veřejnost (jarmarky, besídky, oslavy výročí, svátků, ples, apod.), tím se stává důležitým prvkem kulturního života na vesnici. Práce učitelů na malotřídní škole je náročná na plánování, organizaci. Nároky na učitele jsou zde mnohem větší než v běžných, plně organizovaných školách. Učitel musí být flexibilní, musí věnovat více času přípravě na výuku, ale zároveň být i dobrým improvizátorem. Bohužel, ač na trhu je mnoho kvalitních učebnic a učitelé a školy si mohou vybrat z velké škály různým druhů učebnic, nenajdeme na trhu učebnice, které by se přímo zaměřily na výuku spojených ročníků. Také budoucí učitelé nejsou dostatečně připraveni na tento typ vzdělávání. Dalším problémem, se kterým se většina malotřídek potýká je znevýhodnění v okresních soutěžích a sportovních kláních. Malotřídní škola se mnohdy soutěží nemůže zúčastnit pro nemožnost sestavit celý tým žáků v určitém věku. Někdy se podaří sestavit tým hráčů, ale jen za předpokladu, že tým tvoří i žáci, kteří v daném sportu nevynikají. V konkurenci s vybranými nejlepšími žáky plně organizovaných škol, mohou být týmy malotřídních škol outsidersy sportovních turnajů. Malotřídní školy se tedy zapojují do soutěží a aktivit pořádaných krajem či školními sportovními kluby velmi zřídka.

2.4 Vzdělávání v málotřídní škole

Rodiče většinou nepocítují negativa ani pozitiva malotřídní školy v jejich obci. Škola v obci je pro některé z nich jedinou možností, jak nechat vzdělávat své dítě. Běžné školy se všemi ročníky bývají pro vesnické děti nedostupné z důvodu velké vzdálenosti, stejně tak školy speciální. Je tedy naprostou samozřejmostí, že se ve venkovských málotřídkách vzdělávají všechny děti společně. Děti s poruchami učení, chování, s mentálním postižením, tělesným či zdravotním handicapem, děti nadané společně s dětmi intaktními. Pro mnohé rodiny v obci není vzdělání dětí na stejném místě v hodnotovém žebříčku jako u rodin ve městech. A naopak někteří rodiče by pro naplnění všech možností svých dětí rádi udělali maximum. Školy speciální, které by možná volili raději, jsou ale desítky kilometrů vzdálené.

2.4.1 Organizační formy typické pro vzdělávání v málotřídní škole

Mezi výukové metody tradiční patří metody slovní, jako je např. vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, či rozhovor, metody názorně-demonstrační, např. předvádění a pozorování, metody dovednostně-praktické, např. napodobování, experimentování či nácvik dovedností.

Aktivizačními metodami jsou metody diskusní metody heuristické - řešení problémů, metody situační, inscenační či didaktické hry. Do komplexních výukových metod patří: frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individualizovaná a individuální výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem či otevřené učení (Maňák, 2003)

Výukových metod je celá řada, heterogenita věkových skupin v málotřídních školách nutí učitele volit různé formy přímé i nepřímé výuky. Tradici má **tematické vyučování**, kdy společné téma probírají všichni žáci, jen v rozdílné hloubce a rozsahu. Další možností je **výuka střídavá**, kdy se učitel přímo věnuje každému ročníku alespoň 10 minuta a ostatní žáci se věnují samostatné práci – jde o výuku nepřímou. Nepřímá výuka je náročná na koncentraci a samostatnost žáků, zejména žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Průcha, 2009)

Vhodným způsobem výuky v heterogenních třídách je **kooperativní učení** a vyučování. Kooperativní učení je založeno na principu spolupráce žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Pro kvalitně provedené kooperativní vyučování je důležité, aby společný úkol byl vhodný pro skupinovou práci a jeho

zadání bylo srozumitelné všem žákům, výuka by měla probíhat v malé heterogenních skupině, základem je kooperativní chování žáků, ke kterému musejí být postupně žáci vedeni pedagogem, úkoly by měly být strukturovány tak, aby si žáci uvědomili, že cíle dosáhnou pouze společnou prací, každý se skupiny je odpovědný za proces učení, který ve skupině probíhá. Učitel má zde roli „manažera“ procesu učení. Kooperativní výuka vyžaduje precizní přípravu pedagoga. V kooperativním učení se učitel opírá o systémy vrstevnické podpory. Vrstevnická opora je pro třídy spojených ročníků. V jedné lavici sedí dva žáci rozdílných ročníků. Základem tohoto přístupu je, že jeden z dvojice žáků je v roli tutora a druhý v roli doučovaného (Hájková, Strnadová, 2010).

V málotřídní škole bývá často využívána **projektová výuka**. Často právě v málotřídních školách pracuje na projektu celá škola. Projekt lze vymezit jako komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou s životní realitou, kterou žáci řeší a vytváří společný výsledek. Prvním krokem projektu je stanovení záměru, formulací cíle a výsledku práce. Dalším krokem je plánování, vytyčení základních otázek vztahujících se k tématu, typy činností, následuje realizace. Posledním krokem je společné zhodnocení (Maňák, Švec, 2003).

Projektové vyučování umožňuje volbu různých organizačních forem, většinou kombinuje práci ve skupinách i individuální práci žáků. Může probíhat v jedné třídě, může se však zapojit více tříd, ideálně se stává záležitostí celé školy. Učitelé se mohou dohodnout a navrhnout celá projektová období, kdy učení probíhá ve skupinách i individuálně, napříč všemi ročníky, vyučovacími předměty, čímž se mění nejen tradiční obsah a metody, dochází k propojení učení a práce (Maňák, Švec, 2003).

Velmi vhodně se do projektového vyučování zařazuje tzv. tandemová výuka.

3 Nástroj k hodnocení školy v oblasti inkluze

Hodnotit školu, v jaké míře splňuje podmínky inkluzivního vzdělávání, není jednoduché. Nejprve je nutné si uvědomit, že **inkluze** není stav, ale **proces**. „*Neexistuje hranice, od které bychom mohli konstatovat, že právě nyní nebo od tohoto okamžiku je škola již zcela inkluzivní. Inkluze je proces, ve kterém se snažíme nacházet optimální řešení pro uplatnění stěžejní myšlenky inkluze, a ta zní efektivní vzdělávání všech žáků v hlavním běžném vzdělávacím proudu*“ (Tannenbergerová, 2014, s. 52). V inkluzivním vzdělávání je umožněno všem žákům, bez rozdílu, navštěvovat běžné základní školy v lokalitě jejich bydliště. Učitelé na inkluzivně orientovaných školách přistupují ke každému žákovi individuálně jako k mimořádné osobnosti. Na individualizovaném přístupu k žákům je postavena celá organizace a filozofie školy. Výuka v inkluzivní škole se zaměřuje na žáka a na jeho plném využití svého potenciálu. Odlišnost žáků je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, a ne jako problém či přítěž. Nerozlišují se žáci na ty s potřebami a bez nich, na postižené a intaktní, na ty s hendikepem nebo bez něj. Všichni jsou vnímáni jako jedinci, kteří vykazují potřebu zohledňovat svá osobní specifika (Tannenbergerová, 2014).

Podle doporučeného postupu Ministerstva školství lze hodnotit školu v oblasti inkluze na základě **čtyř tematických okruhů**. Do stejných čtyř okruhů je proto rozdělen autoevaluační nástroj:

1. **Kultura** - odráží se zejména v postojích, hodnotách a projevech chování pracovníků školy. Jedná se o ideové nastavení školy, které je sdíleno a předáváno žákům, rodičům, zaměstnancům školy, lokalitě, veřejnosti i zřizovateli. Pod oblastí kultura se skrývají nejobtížnější zachytitelné, leč nejdůležitější, aspekty kvalitní inkluzivní školy: **klima, atmosféra, étos, filozofie a politika**.

Vybrané základní ukazatele:

- Škola přijímá všechny žáky (ze spádové oblasti).
 - Ze školy žáci neodcházejí do praktických nebo speciálních škol.
 - Každý žák je důležitý.
 - Pokud žák v edukaci není úspěšný, řešení se hledá v přenastavení prostředí a ve vyrovnávacích opatřeních.
2. **Podmínky** - jedná se převážně o prvky, které souvisí s **organizačním, materiálním a personálním zajištěním** chodu školy. Aby mohl být edukační proces úspěšný, je třeba

prostředí, zázemí školy i personální obsazení přizpůsobovat heterogennímu složení žáků.

Vybrané základní ukazatele:

- Všechny školní třídy jsou heterogenní.
 - Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých pedagogických pracovníků v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy.
 - Škola disponuje pomůckami, rozvíjí personální obsazení a podpůrná opatření pro efektivní zvládnutí práce s dětmi se specifickými potřebami.
 - Školní i volnočasové aktivity/akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.
3. **Praxe** - zobrazuje žáka a jeho potřeby v centru pedagogicko-didaktického snažení s ohledem na přirozenou a očekávanou rozmanitost každé učební skupiny, jíž je každý žák součástí. Jsou v ní zahrnuty zejména prvky **individualizovaného přístupu** k žákovi i k jeho **hodnocení**.

Vybrané základní ukazatele

- Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.
 - Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.
 - Škola organizuje možnost efektivního vypracování domácích úkolů přímo ve škole. Efektivní a přirozené využití rozmanitých didaktických metod.
4. **Relace** si klade za cíl zachytit nejdůležitější **vztahy**, které se na půdě školy odehrávají, vyjma relace učitel-žák, které je věnován prostor v oblasti praxe. Vztahy jsou situovány mezi dva aktéry (např. učitel-učitel), intra-skupinově (např. mezi učiteli), inter-skupinově (např. mezi učiteli a rodiči); vně i vevnitř školy. V oblasti relace je kladen důraz na povahu těchto vztahů, zda jsou postaveny na vzájemné **důvěře, otevřenosti a svobodě**.

Vybrané základní ukazatele:

- Školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality.
 - Učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce.
 - Vztah učitele a rodiče lze na škole charakterizovat jako partnerský.
 - Vedení školy pravidelně sdílí a konzultuje s učiteli svá rozhodnutí i vize.
- (MŠMT, © 2017)

II PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je, pro co nejlepší vhled do problematiky, rozčleněna do šesti částí. V první části seznamuje s vybranou školou, jejími specifiky, postavením školy v obci. V druhé části kazuistiky čtyř integrovaných žáků podrobně popisují jejich specifické problémy ve vzdělávání. Vyhodnocuje využití podpůrných opatření. Ve třetí části se práce zabývá sociometrickým šetřením, které zkoumá klima jednotlivých tříd s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, s nimiž praktická část seznamuje v předchozí kapitole prostřednictvím kazuistik. Ve čtvrté části zjišťuje, zda tito žáci využívají metakognice, uvědomují si své učební styly. Pátá část je věnována pedagogům dané základní školy zjišťováním jejich postojů k inkluzi. V poslední části hodnotíme inkluzivitu školy na základě čtyř tematických okruhů, doporučených Ministerstvem školství.

Vzhledem k novému **Obecnému nařízení o ochraně osobních údajů** (General Data Protection Regulation - "GDPR"), účinnému od 25. května 2018, není v bakalářské práci uveden přesný název ani adresa školy, která je předmětem výzkumu. Pro potřeby praktické části této bakalářské práce nese tato škola název ZŠ C.

4 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zodpovědět otázku, zda vybraná málotřídní základní škola naplňuje požadavky inkluzivního vzdělávání. Hodnotit školu, v jaké míře splňuje podmínky inkluzivního vzdělávání, není jednoduché. Je nutné si uvědomit, že inkluze není stav, ale proces (Tannenbergerová, 2014). Hodnocení míry inkluzivity vyžaduje široký pohled na činnost školy. Zaměřili jsme se proto na některé faktory. Práce sleduje efektivní využívání podpůrných opatření na vybrané škole. Zkoumá míru ovlivnění třídního klimatu žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich schopností využívat své styly učení. Zjišťuje postoj pedagogů k inkluzi.

K zodpovězení výzkumných otázek využívá kvalitativní metody výzkumu, který je realizován pomocí analýzy osobní dokumentace žáků, pozorováním, rozhovory, dotazníkovým a sociometrickým šetřením. Přínosem této práce by mohlo být zaznamenání možných způsobů práce s žáky vedoucí k větší školní úspěšnosti těchto žáků, které by se mohly stát inspirací pro učitele i studenty učitelské profese.

Vzhledem k cíli výzkumu byla zformulována následující výzkumná otázka:

Naplnuje Základní škola C požadavky inkluzivního vzdělávání?

Od níž se odvíjí dílčí výzkumné otázky:

- **Do jaké míry jsou v ZŠ C využívány možnosti podpůrných opatření?**
- **Do jaké míry ovlivňují v ZŠ C žáci se speciálními vzdělávacími potřebami klima ve třídě?**
- **Učí se žáci v ZŠ C na základě zvládnuté metakognice?**
- **Jaký postoj k inkluzi zaujímají v ZŠ C učitelé?**

4.1 Metody výzkumu a technika sběru dat

K zodpovězení výzkumné otázky: „Do jaké míry jsou využívány možnosti podpůrných opatření?“ byla použita kvalitativní metoda výzkumu. Sběr dat byl realizován pomocí analýzy osobní dokumentace žáků (individuální vzdělávací plány, zprávy PPP a SPC, lékařské zprávy), pozorováním, rozhovorů s integrovanými žáky, učiteli a spolužáky.

K zodpovězení otázky týkající se ovlivnění třídního klima spolužákem se speciálními vzdělávacími potřebami bylo použito sociometrického šetření. ZŠ C je registrovaným uživatelem služeb portálu Proskoly.cz, který, mimo jiné, nabízí on-line formou sociometrické šetření ke zjištění třídního klima.

Odpověď na třetí otázku: „Učí se žáci na základě zvládnuté metakognice?“ byla zjišťována pomocí dotazníku. Inspirací k tvorbě tohoto dotazníku mi byl Katalog podpůrných opatření, kapitola o zjišťování učebních stylů žáků.

Odpověď na čtvrtou otázku: „Jaký postoj k inkluzi zaujímají učitelé?“ byla zjišťována pomocí dvou různých dotazníků. První z dotazníků, jenž byl použit, je součástí mezinárodního výzkumného projektu SACIE (Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education). Tento dotazník zjišťuje porozumění, postoje a obavy pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání. Druhý, mnou vytvořený dotazník obsahuje 7 otázek. Tři otázky jsou uzavřené, jedna polouzavřená, ostatní tři otevřené.

V poslední kapitole byla využit hodnotící nástroj, podle doporučeného postupu Ministerstva školství, na základě čtyř tematických okruhů – kultura, podmínky, praxe, relace (viz. kapitola 3).

4.2 Místo realizovaného výzkumu

Pro svou práci jsem zvolila Základní a mateřskou školu C, ve středočeském regionu příbramského kraje, protože zde působím již pátým rokem. První dva roky jsem zastávala post asistentky pedagoga, nyní třetím rokem učím na prvním stupni. Jde o zařízení s dlouholetou tradicí a zkušenostmi v oblasti integrace žáků s postižením.

Základní škola a mateřská škola C – obecné informace a historie

Zřizovatel: obec

Typ organizace: příspěvková

Ve školním roce 2017/2018 je v základní škole zapsáno 98 žáků, 61 žáků na prvním stupni a 37 žáků na druhém stupni. V mateřské škole je 59 dětí. Školu navštěvují děti z obce C a z osmi dalších přilehlých obcí. Obec C je obec s cca 600 obyvateli, vzdálena 8 km od města, které má cca 8tis. obyvatel, dvě velké základní školy a jednu školu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Škola oslavila v loňském školním roce své 340 výročí od založení. Na počátku byla jednotřídní a neměla svou stálou budovu. Teprve na konci 18. století byla zřízena škola z budovy špitálu. V roce 1935 byla rozšířena o měšťanskou školu a bylo přistaveno druhé patro. Kompletní rekonstrukce budovy byla provedena v roce 2012. Všechny součásti organizace – ZŠ, MŠ, ŠD, ŠJ - jsou ve vzájemně propojených budovách.

V loňském školním roce škola získala finanční dotaci z OP VVV Šablony v celkové výši 382.700,-Kč. Dotace je použita pro financování školního asistenta a pro rozvoj kvalifikovanosti pedagogického sboru – oblast čtenářské gramotnosti, matematické gramotnosti a komunikace v AJ.

Škola a obec

Škola hraje významnou úlohu pro chod a klima celé obce. Budova školy stojí v centru obce, na návsi, proti kostelu, vedle obecního úřadu a jediného krámku v obci. V ranních hodinách, kdy děti přicházejí do základní školy a mateřské školy, buď samy, nebo v doprovodu rodičů či prarodičů, je celá náves, školní chodby i malý místní krámkem místem setkávání místních občanů

i občanů z okolních obcí. Škola je podporována starostkou obce i místními zastupiteli. Dalo by se říci, že škola je hýčkána a stojí v zájmu celé obce. Ve škole se pravidelně pořádají besídky k výročí školy, vánoční besídky s jarmarkem, besídky ke dni matek, dny otevřených dveří. Škola pořádá Pohádkový les, sportovní derby, divadelní představení pro veřejnost, zpívání v kostele apod. Většiny akcí se účastní nejen rodiče a prarodiče, ale i ti, co děti ve škole nemají. Ve škole funguje i několik zájmových kroužků – angličtina po MŠ, kroužek háčkování, čtenářská dílna, keramika, taneční kroužek, florbal, řezbářský kroužek a kroužek Dokážu to!

Zaměstnanci ZŠ

Škola má celkem 7 tříd, s devíti postupnými ročníky. V prvním ročníku mají děti samostatnou třídu, v druhém ročníku jsou žáci společně ve třídě s žáky čtvrtého ročníku, třetí ročník má společnou třídu s žáky pátého ročníku. Na druhém stupni má již každý ročník svou kmenovou třídu.

V základní škole působí 13 pedagogických pracovníků – devět učitelek, tři asistentky pedagoga, jedna z nich je zároveň vychovatelkou v družině, dvě vychovatelky. Podle zákona č. 563/2005 o pedagogických pracovnících splňuje 9 učitelek (ZŠ, ŠD, AP) požadavky na kvalifikaci. Tři učitelky studují. Další posilou je školní asistentka, která je dotována z prostředků Evropských fondů. Ve škole je speciální pedagog, metodik prevence a výchovný poradce. Tyto funkce zastávají ke své funkci učitelky, které kvalifikaci k těmto funkcím získaly prostřednictvím dalšího vzdělávání v akreditovaných programech na výkon povolání.

Školní družina

Součástí základní školy je také **školní družina**, ta je rozdělena do dvou oddělení. První oddělení má svou samostatnou třídu v suterénu školy, druhé oddělení využívá prostory první třídy. Provoz školní družiny probíhá ve dvou blocích: ranní družina 6,30 - 7,30 hodin, odpolední družina 11,30 – 16,30 hodin. Pro naplnění všech výchovně vzdělávacích činností je využívána nejen družina, ale i přilehlá tělocvična, kuchyňka i dvorek.

Výchovná a vzdělávací činnost probíhá ve školní družině dle ŠVP a podle vypracovaného plánu, který je dělen na měsíce a projektové týdny (podmořský svět, les a myslivost, cyklista v dopravním provozu,). Dalšími aktivitami jsou např.: spaní v družině, jarmark, šipkovaná, soutěže, besedy se zajímavými lidmi, několikadenní pobyty na školní chatě (i o prázdninách)

apod. V průběhu školního roku se družina také aktivně zapojuje do projektů vyhlášených školou. Družina organizuje mnoho aktivit nejen pro samotné žáky, ale také společné akce, kterých se mohou účastnit i rodiče, např.: pěší výlet na školní chatu, Drakiáda, bruslení, lampionová slavnost, diskotéka, vánoční výlet k Betlému, návštěva kina.

Mateřská škola

V budově základní školy sídlí **škola mateřská**, tu navštěvuje 59 dětí. Děti tedy plynule přecházejí z předškolního vzdělávání do vzdělávání školního. Znají prostředí školy, na chodbách a v jídelně se denně setkávají s žáky základní školy a s učitelkami ZŠ. Některé akce jsou pořádány společně pro žáky základní školy i děti školy mateřské. Také v mateřské škole se rozšiřovala kapacita pro velký počet dětí ze spádových oblastí. V mateřské škole jsou integrovány dvě děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Předškoláci dvakrát za pololetí navštěvují první třídu základní školy. Učitelka připravuje společný program pro prvňáčky i předškoláky. Děti se tak přirozenou cestou seznamují s prostředím třídy a organizací vyučování.

4.3 Do jaké míry je v ZŠ C využíváno možností podpůrných opatření?

K zodpovězení výzkumné otázky: „Do jaké míry je využíváno možností podpůrných opatření?“ byla použita kvalitativní metoda výzkumu. Sběr dat byl realizován pomocí analýzy osobní dokumentace žáků, jako jsou Individuální vzdělávací plány, zprávy PPP a SPC, lékařské zprávy, pomocí pozorování, rozhovorů s žáky a jejich učiteli.

4.3.1 Kazuistiky vybraných žáků

Zkoumaným vzorkem jsou čtyři žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, navštěvující běžnou málotřídní základní školu – ZŠ C.

V prvním šetření se jedná o chlapce s vývojovou poruchou chování, poruchou aktivity a pozornosti, nižšími kognitivními předpoklady a dyslálií. V současné době navštěvuje 5. ročník ZŠ C.

Druhá studie se zabývá chlapcem se specifickými poruchami učení – dyslexií, dysgrafií, dysortografií na podkladě kognitivního oslabení, s projevy ADD a mutismu. Nyní navštěvuje 6. ročník ZŠ C.

Ve třetí kazuistice jde o chlapce 7. ročníku základní školy s diagnostikovanou Duschenovou svalovou dystrofií.

Ve čtvrté kazuistice jde o chlapce 8. ročníku ZŠ C s diagnózou Aspergerův syndrom.

Všichni čtyři výše zmiňovaní žáci se vzdělávají s pomocí asistentky pedagoga. V ZŠ C se vzdělává celkem 98 žáků, z toho 17 žákům jsou poskytována podpůrná opatření různých stupňů. Tito čtyři chlapci byli vybráni na základě společného znaku – právě těmto čtyřem žákům bylo školským poradenským zařízením doporučeno vzdělávání za podpory asistenta pedagoga, jehož pomoc v různé míře využívají. Mají však odlišné diagnózy, vyžadují tudíž odlišné požadavky na úpravu výuky a odlišný přístup učitelů i asistentů.

Lukáš – nar. březen 2007, nyní 11 let

Rodinná anamnéza

Lukáš je vychováván matkou a babičkou spolu se svými dvěma mladšími sestrami. Rodina se rozpadla v cca 1 roce věku Lukáše. Rodiče chlapce se rozvedli v roce 2009. Lukášova matka je momentálně na rodičovské dovolené s jednou z mladších sester Lukáše. U matky je dědičná predispozice k hluchotě (dědeček, pradědeček – hluchota, teta a strýc – těžká nedoslýchavost), lámavost kostí, SPU. Matka vyučena v SOU kuchařka, číšnice. Otec má dlouhodobě problémy s alkoholem, je absolvent ZvŠ a OU praktické, nyní je dělníkem. Rodina spolupracuje s OSPOD – dle matky při návštěvách u otce nastaly problémy, otec se dostatečně synovi nevěnoval a nechal ho sledovat porno filmy. Po té byl upraven styk s otcem – návštěvy jen přes den. Nyní již náprava a stabilizace. Jezdí opět na celé víkendy. S otcem se stýká 1x za 14 dní.

Osobní anamnéza

Lukáš se narodil po rizikovém těhotenství matky (trombofilie), 2 týdny po předpokládaném termínu, porod vyvolávaný, poporodní adaptace se silnou novorozeneckou žloutenkou. Nerovnoměrný raný psychomotorický vývoj, nelezl, chůze v 16 měsících. V MŠ od 3 let, adaptace zde byla bez problémů. Ve 2 letech operace tříselné kýly, v 5 letech operace nosních a krčních mandlí. Od 5 let v péči klinického logopeda – ukončeno ve 2. třídě. Pro časté záněty středouší zavedeny gromety, v péči ORL, foniatrie. Zjištěna převodní nedoslýchavost na levém uchu 25-25-20-10-20 dB bez vlivu na sykavky, dyslalie sykavek.

Vzdělávání a současný stav problematiky

Lukáš navštěvoval MŠ C, kde se adaptoval bez větších problémů. V předškolním věku bylo upozorněno na špatnou výslovnost některých hlásek a doporučeno logopedické vyšetření. V péči logopeda byl Lukáš do 2. ročníku ZŠ. I dnes – v páté třídě stále špatná výslovnost přetrvává. Ze sdělení paní učitelky 1. třídy vyplynulo, že s jeho nástupem do školy se projeví obtíže v koncentraci pozornosti i v oblastech zrakové i sluchové percepce a diferenciaci. Problémy měl Lukáš se čtením, psaním i počítáním. Vyžadoval individuální přístup. Seděl sám v první lavici, počítal s pomocí počítadla. Do kolektivu spolužáků nezapadl. Paní učitelka viděla, že Lukáš bude těžko zvládat zvyšující se nároky dalších ročníků, proto navrhla vyšetření v PPP. Tam mu byl na základě speciálně-pedagogického a psychologického vyšetření doporučen dodatečný odklad školní docházky o jeden rok. Rodina se společně se školním poradenským pracovištěm přesto dohodla na pokračování ve školní docházce. Byl vypracován Individuální vzdělávací plán. Učitelka respektovala Lukášovo pomalejší tempo, potřebu častého opakování. Byla také nutná spolupráce rodiny. Lukáš potřeboval důslednou pravidelnou školní přípravu v kratších časových úsecích. Velmi důležité bylo i zajištění pravidelných docházek na logopedii a domácí nácvik výslovnosti dle návrhu logopeda.

Do druhého ročníku Lukáš postoupil s hodnocením 2. V druhém ročníku se zdálo, že dochází k mírnému zlepšení – do třídy byla přidělena asistentka pedagoga (na doporučení SPC – ke spolužákovi s jiným typem postižení). Před vánoci se ale Lukášovo chování změnilo. Začal se projevovat negativisticky k učení, začal mít problémy se spolužáky. Vymáhal si jejich pozornost nevhodným způsobem – fyzicky i slovně je napadal. Často na spolužáky žaloval, svaloval vinu na ostatní. Konflikty byly čím dál častější. Neshody měl i se spolužáky spojeného čtvrtého ročníku. Po pohovoru s matkou se ukázalo, že problémy podobného charakteru (obtížná spolupráce, plačtivost, negativismus) má Lukáš i mimo školu. Jeho aktuální psychický stav matka vysvětlovala složitou situací v rámci širší rodiny. Na návštěvách u otce trávil většinu času Lukáš sám, sledováním televize a nevhodných pořadů na videu. U otce stále přetrvávají problémy s alkoholem. Vzhledem k těmto okolnostem byl posléze Lukáš vyšetřen dětským psychiatrem, který s matkou projednal možnosti terapie, farmakoterapie, vitaminoterapie. Při dalším školním selhávání doporučil řešit jiné školní zařazení, či zvážit podporu asistenta pedagoga.

Ve třetím ročníku došlo ke změně třídní učitelky, s tolerantnějším přístupem. Po dalším vyšetření v PPP zněla diagnóza – žák se specifickou vývojovou poruchou chování, porucha

pozornosti a aktivity, snížení kognitivních předpokladů. Na doporučení PPP byl Lukášovi přidělen asistent pedagoga. Byl opět vypracován Individuální vzdělávací plán. Učivo českého jazyka bylo zredukováno na minimum, aby Lukáš mohl zažívat pocit úspěchu a byl motivován k dalšímu učení. Lukáš začal používat kompenzační a názorné pomůcky (počítadlo, přehledové karty, čtecí okénko, papírová písmena, písmenkové navlékání, bzučák k určování délek samohlásek, měkké a tvrdé kostky pro nácvik měkkých a tvrdých slabik). Paní učitelka více zařazovala kooperativní učení, učení nápodobou a hrou. Jednou týdně pořádala pro slabší žáky kroužek - Dokážu to, který Lukáš navštěvoval. Velmi přínosná byla dopomoc asistentky pedagoga. Lukášovo postavení v kolektivu se moc nelepšilo. I přes snahu učitelky – častou chválou před dětmi, zapojováním do společných aktivit, byl Lukáš spolužáky odmítán. Byly zařazeny pravidelné třídnické hodiny s prvky dramaterapie a osobnostní a sociální výchovy. Na konci školního roku byla celá třída na dvoudenním výletě na školní chatě. Lukáš se velmi dobře zapojil do společných her a soutěží, spolupracoval s ostatními v týmu a zdálo se, že je plnohodnotným a přijímaným členem v kolektivu.

Ve čtvrtém ročníku došlo ke změně paní učitelky. Bohužel se hned na začátku školního roku projevíly problémy v chování. Lukáš spolužáky provokoval, snažil se získat jejich pozornost fyzickým napadáním a nadávkami. Opět začalo docházet k vyostřeným konfliktům. Situaci řešila společně s žáky ve třídě i výchovná poradkyně. Lukáš dál pracoval s dopomocí asistentky pedagoga a s podporou Individuálně vzdělávacího plánu. Ve školní výuce dostával Lukáš zjednodušená zadání, se kterými mu paní asistentka pomáhala. S ohledem na Lukášovu nízkou vštěpitelnost sluchové paměti se snažila učitelka při osvojování nových činností stavět na více smyslech (zrak, hmat,...) a prožitku. Asistentka přeformulovala obtížnější pochopitelná zadání. Lukáš byl mírněji hodnocen, na konci čtvrtého ročníku trojky z hlavních předmětů.

Nyní - v pátém ročníku se situace výrazněji nezlepšila, ale ani nezhoršila. Lukáš je negativistický, namotivovat ho je velmi obtížné. Pracuje stále s dopomocí asistentky pedagoga, která je pro něj velkou oporou. Vzdělává se podle individuálního vzdělávacího plánu. Pracuje stále na zjednodušených zadáních, ví vždy dopředu, zda bude test a z čeho se bude psát. Sedí v první lavici společně s asistentkou. Prospívá s trojkami, čtyřkami. Pro neustálé konflikty se spolužáky ve třídě zapojila pravidelně paní učitelka třídnické hodiny. Konají se každý týden ve čtvrtek po vyučování (45 min.) se souhlasem rodičů. Přítomna je i metodická prevence. Příští školní rok bude již Lukáš navštěvovat druhý stupeň ZŠ. Tento školní rok měl být znovu

přešetřen v PPP. Matka na objednaný termín zapomněla. Je tedy objednan až na podzim 2018. Je zřejmé, že škola nedostane finance na asistentku pedagoga. Ta je ale ve výuce naprosto nezbytná. Spolupráce mezi ní a paní učitelkou je na vysoké úrovni. Společně plánují výuku, přemýšlí nad způsoby práce s Lukášem. Během výuky spolu komunikují pohledem. Na druhém stupni se již učitelky v jednotlivých předmětech budou střídat. Výhodou by mohla být skutečnost, že se již nebudou ročníky spojovat, pro Lukáše bude tedy výuka přehlednější. Asistentku ale k výuce Lukáš i paní učitelky budou potřebovat. Snad se škola pokusí financovat asistentku ze svých zdrojů, ale podle slov paní ředitelky, to bude velký problém.

Jaroslav – nar. květen 2005, nyní 13 let

Rodinná anamnéza

Chlapec se narodil a vyrůstal v Praze, kde navštěvoval mateřskou školu. V jeho 6 letech se rodina, po smrti dědečka, přestěhovala za babičkou na venkov. Jaroslav je nyní vychováván oběma rodiči a babičkou v malé obci, kde se společně starají o malé hospodářství. V domě žije i matčina sestra se svou osmiletou dcerou. Matka pracuje jako prodavačka, otec je zastupitelem v obci.

Osobní anamnéza

Chlapec narozen po rizikovém těhotenství matky, 14 dní před termínem, poporodní adaptace probíhala bez problémů. Raný psychomotorický vývoj byl nerovnoměrný, chodit začal v 13 měsících. Pleny měl do tří let. Trpěl chronickými záněty ledvin, často byl hospitalizován. Adaptace v mateřské škole byla s problémy, nechtěl se odloučit od matky. Plakal, byl často úzkostný.

Vzdělávání a současný stav problematiky

Pro sociální nevyzrálост a nerovnoměrný psychomotorický vývoj byl realizován odklad školní docházky. V prvním ročníku základní školy vůbec nekomunikoval, což vedlo k problémům v hodinách čtení. Samostatně nebyl schopen vůbec pracovat, a to z důvodu značných odklonů pozornosti. Velké potíže měl i v počítání. Držel se stranou spolužáků, o přestávkách seděl samotářsky, do her dětí se nezapojoval. Paní učitelka s ním zůstávala pravidelně po vyučování ve třídě a individuálně se mu věnovala. Společně četli, psali a počítali. Pro nezvládání učiva byl v druhém ročníku ZŠ vyšetřen v PPP, kde bylo diagnostikováno ADD s pomalým psychomotorickým tempem, sociální úzkost – mutismus, SPU – těžká dyslexie,

dysgrafie, dysortografie, percepční oslabení. Pro závažné poruchy vývojové, projevy úzkosti a neschopnost se soustředit, byla doporučena pomoc asistenta pedagoga v rozsahu 10 hodin týdně. Vzdělávání začal být na základě individuálního vzdělávacího plánu.

Od třetího ročníku byla Jaroslavovi přidělena asistentka pedagoga. Vzdělávání s pomocí asistentky pedagoga Jaroslavovi značně pomáhalo. Paní asistentka pomáhala Járovi s psaním – psala za něj nadpisy, podtrhávala – Járovo tempo je velmi pomalé. Při společné práci byla „jeho ústy“ – Jára potichu řekl odpověď paní asistentce, ta nahlas zopakovala. Paní učitelka přistupovala k Jarovým potížím s respektem a velkou tolerancí. Citlivý přístup byl nutný. Postupně se podařilo Járu začleňovat do kolektivu. O přestávkách asistentka nenápadně Járu zapojovala do společných her dětí. Jára postupně začínal používat hlas a slova. Dle slov třídní učitelky na konci třetího ročníku již s dětmi „zlobil“, byl hlučný a veselý. S mluvením s dospělými měl stále problém. Závěrečně hodnocen byl slovně. I on navštěvoval kroužek - Dokážu to!

Nyní, v sedmém ročníku, Jaroslav stále na doporučení PPP pracuje za podpory asistentky pedagoga. Díky jejímu citlivému přístupu se z Járy stal sebejistý veselý žák. V kolektivu je oblíben pro svou bezprostřední a přátelskou povahu. Paní učitelky uzpůsobují objem učiva Jarovým možnostem. Zohledňují pomalejší tempo práce. Zadání dostává zkrácená či zjednodušená. Je zařazen do třetího stupně podpůrných opatření, s podporou asistenta pedagoga v rozsahu 20 hodin týdně. Na doporučení PPP probíhají hodiny pedagogické intervence. Český jazyk – 1h/týdně, matematika – 1h/týdně. Závěrečné hodnocení je slovní.

David – nar. září 2003, nyní 14 let

Rodinná anamnéza

David vyrůstá společně se svými dvěma sestrami v rodinném domě v malé obci. Starší sestra (nar. 2000) chodí na gymnázium, mladší sestra (nar. 2010), navštěvuje také ZŠ C. Rodiče Davida jsou rozvedeni. Matka se znovu provdala. S vlastním otcem se David stýká pravidelně o víkendech.

Osobní anamnéza

David se narodil z bezproblémového těhotenství, porod proběhl spontánně, v termínu. Psychomotorický vývoj byl opožděn – opožděný vývoj řeči, chůze ve 13 měsících, pleny do

dvou a půl let. Zjištěna hypertrofie lýtek, ve čtyřech letech se objevila myotonická chůze – vyšetřen ve FN Motol v Praze na dětské neurologii, zde byla stanovena diagnóza svalová dystrofie. Od té doby pravidelně rehabilitován, je v péči Kliniky dětské neurologie UK 2. LF a FN Motol, medikován.

Vzdělávání a současný stav problematiky

David začal navštěvovat běžnou MŠ ve čtyřech letech. Ve školním roce 2010/2011 byl u něj realizován odklad školní docházky. V září 2011 nastoupil do 1. ročníku ZŠ C, zde byl individuálně integrován a vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. David prospíval od první třídy výborně, tělesné postižení nebylo na první pohled patrné. Do kolektivu se i přes svou introvertní povahu dobře začlenil. Jeho zdravotní handicap se začal postupně projevovat zhoršenou chůzí, špatnou koordinací, špatnou motorikou. David chodí s výrazně prohnutými zády, širokým krokem. Zvládne samostatně chůzi do schodů – přitahuje se rukama zábradlí. Velmi ho to ale vyčerpává.

Ve třetí třídě začal být vzděláván za pomoci asistentky pedagoga. Asistentka Davidovi pomáhá, pro jeho velmi pomalé tempo, přepisovat látku do sešitu, pomáhá s přípravou pomůcek, s chůzí po školní budově, s chůzí do schodů, nosí mu aktovku, aby měl volné ruce. Dopomáhá v jídelně – nalívá a nosí polévku i hlavní jídlo, odnáší použité nádoby. Snaží se tak předejít úrazu popálením či pořezáním – při pádu. David se účastní všech akcí společně s ostatními spolužáky. Zde je asistence nezbytná. Obzvlášť při nastupování do autobusu (je třeba pomoci další dospělé osobě), po schodech apod. Na delší výlety využívá paní asistentka mechanický vozík, který zapůjčila škole matka.

Davidovi se za poslední dva roky velmi snížila kognitivní úroveň. Nezvládá učivo, horší se paměť. Na doporučení SPC má upravený obsah i výstupy ve vzdělávání. V tomto školním roce došlo k viditelné regresi jak po stránce kognitivních schopností, tak po stránce fyzické výkonnosti. SPC doporučilo přítomnost asistenta pedagoga po celou dobu výuky. David již nezvládal chůzi do schodů, dopomoc asistentky nestačila. Bylo nutné ještě v průběhu školního roku přesunout kmenovou třídu žáků sedmého ročníku do přízemí, aby David nemusel zdolávat schody. O víkendu se sešly všechny paní učitelky a společnými silami přestěhovaly lavice, židle (neodpovídaly velikosti), skříňky a ostatní potřebné vybavení z jednoho patra do druhého. David přestal využívat šatny v suterénu a má vyhrazenou svou židli a věšák ve sborovně v přízemí – hned vedle své třídy. Na informatiku, která probíhá v počítačové učebně v patře,

David nechodí, má připravenou práci od paní učitelky a zůstává u notebooku s asistentkou ve své třídě v přízemí. Je osvobozen z tělesné výchovy.

David se vzdělává s třetím stupněm podpůrných opatření. Ve třídě sedí v první lavici - speciální školní lavici s nastavitelnou plochou a výškou - s asistentkou pedagoga. V kolektivu je oblíben, přesto ho kamarádi do svých her nezapojují. Chovají se k němu ohleduplně, problematiku jeho onemocnění znají.

Tomáš – nar. květen 2003, nyní 15 let

Rodinná anamnéza

Tomáš vyrůstá ve fungující rodině. Má mladšího bratra, se kterým dobře vychází. Ve škole ho často kontaktuje. Žijí v moderním rodinném domě v malé obci nedaleko ZŠ C. Matka je švadlena, má malé krejčovství v nedalekém městě. Otec pracuje v hasičském záchranném sboru.

Osobní anamnéza

Tomáš narozen po bezproblémovém těhotenství, poporodní adaptace byla bez problémů. Chodit začal v 11 měsících. MŠ navštěvoval v předškolním období. Do té doby byl doma s matkou a mladším bratrem. S dětmi si nehrál. Učitelky mateřské školy doporučovaly odklad školní docházky pro školní (sociální) nezralost.

Vzdělávání a současný stav problematiky

V roce 2009, pro školní nezralost, byl realizován odklad školní docházky. Pro problematické chování ve škole byl vyšetřen v roce 2011 v PPP se závěrem: chlapec s aktuálním intelektovým výkonem na dolní hranici pásma průměru. Vzhledem k rodiči udávaným zvláštnostem v chování byl proveden screening Aspergerova syndromu, na jeho základě bylo vysloveno podezření na Aspergerův syndrom, který byl posléze v APLA Praha potvrzen. Bylo doporučeno pokračovat v individuální integraci v běžné třídě základní školy a v realizaci podpůrných opatření v rámci individuálního vzdělávacího plánu, se zajištěním asistenta pedagoga.

V roce 2015 byli rodiče nuceni, pro problémy ve škole a tlak rodičů spolužáků, přeradit Tomáše do jiné školy. Začal tedy navštěvovat ZŠ C. Závěrem posledního vyšetření v PPP (2016) je: jedná se o žáka se zdravotním postižením, s poruchou autistického spektra –

Aspergerův syndrom, projevy ADHD v rámci autistické poruchy, vývojová porucha motorických funkcí – neobratnost v jemné motorice, deficit grafomotoriky. Celkový výkon v testu rozumových schopností je aktuálně v pásmu širšího průměru. Specifická porucha učení – dyslexie mírného stupně, která se postupně kompenzuje.

Nejzávažnějším problémem z hlediska školní výkonnosti je kromě obtíží v sociálním kontaktu také slabší koncentrace pozornosti, pohotovost k afektům a problematická spolupráce v hodinách (aktivní i pasivní negativismus). Výkonost také zatěžuje diagnostikovaná specifická porucha učení – dyslexie mírného stupně. Tomáš momentálně navštěvuje 8. ročník. Ve třídě se vzdělává celkem 9 žáků. Tomášovi je sestaven individuální vzdělávací plán a vzdělává se s podporou asistentky pedagoga. Doma si Tomáš s pomocí maminky dodělává domácí práci, kterou ve škole odmítl udělat. O své matce ale Tomáš často mluví ošklivě, tvrdí, že jí nemá rád, mluví o ní jako o maceše. Takto mluví i před ostatními spolužáky, kteří nevědí jak reagovat. Tváří se ale většinou překvapeně a pobaveně. Asistentka se domnívá, že nevraživost k matce je způsobená jejím autoritativním vedením, které uplatňuje při společném psaní úkolů a přípravách do školy. Někdy se domácí ranní hádka promítne i do chování Tomáše na celé školní dopoledne.

Problémem ve škole jsou zejména afekty ve formě agresivního chování nebo odmítání pracovat. Spouštěčem bývá situace, kdy se mu práce nedaří. I zdánlivá maličkost ho rozčílí, např. špatný sklon písmenka, nebo trochu nepovedeně napsaná číslovka. Snaží se o perfektní práci, proto je velmi pomalý, často gumuje. Mnohdy bohužel svou práci zničí, začmárá tak, až stránku prodře, nebo celý sešit zmuchlá a roztrhá. Někdy odmítá pracovat se slovy: “takovou kravinu se prostě učit nebudu“,“to nechápu, to mě nezajímá“. Když se začíná probírat nová látka, je třeba afektu předejít, protože pokud nové látce neporozumí hned napoprvé, zaujme k ní okamžitě odmítavý postoj. Dle slov asistentky je v těchto případech nejlépe novou látku probírat v klidu, samostatně, připravit ho na to, že jde o nové a důležité učivo, vysvětlit proč se nové učí. Další nutností je povzbudit jeho sebevědomí a utvrdit ho v tom, že dané učivo hravě zvládne. Někdy vykřikuje, opakuje smyšlené říkanky s vulgárními slovy, mívá výbuchy smíchu, kdy není proč se smát apod. Ve třídě tak na sebe upoutává pozornost spolužáků. Při vyučování si často hraje s prsty, kouše si nehty, odtrhává záďery a strhává strupy. Ve všech předmětech pracuje velmi pomalým tempem. Není schopný pracovat společně se spolužáky. Pokyny učitelky a dění ve třídě nevnímá, nedokáže se soustředit. Zjištění, že spolužáci pracují rychlejším tempem a on je pozadu vede většinou u Tomáše k vzteku, nebo ke ztrátě motivace

k pokračování v činnosti. Odmítá ale přeskakovat, nebo nedokončovat načatá cvičení. Pracuje tedy s asistentkou samostatně, nedělá striktně cvičení ve stejném pořadí jako ostatní spolužáci s paní učitelkou. Pokud nemá pocit, že nestíhá, dokáže pracovat v klidu.

Při psaní písemných prací a testů nechává Tomášovi paní učitelka více času na práci, nebo dostává zkrácená zadání. Když ale vidí, že ostatní děti své práce odevzdávají, bývá demotivován, tvrdí, že je neschopný.

V tělocvičně se rád schovává do skladu náradí, které je těžko přístupné – pod pódiem. Musí tam tedy vlézt po čtyřech. Zjistil, že tato těžko dostupná místa jsou plná prachu. Paní asistentka navrhl, aby pomohl s úklidem (správně odhadla Tomášův zájem). Sám vyhledal paní uklízečku a odpoledne, místo školní družiny uklidil tělocvičnu a vytřel podlahu ve skladu náčiní. Měl radost ze své práce a těšila ho chvála paní uklízečky a paní učitelek. Podle slov asistentky největším problémem je, nejen to, že odmítne pracovat, ale začne hodinu narušovat tím, že leze pod stoly, vykřikuje, směje se apod. Tyto situace jsou pro ní velice obtížné a nepříjemné. Asistentka říká, že neví, jak v těchto situacích správně zasáhnout, snaží se jim tedy co nejvíce předcházet. Jakmile se zdá, že se Tomáš začíná „rozjíždět“, snaží se jeho pozornost upnout na nějakou zajímavou činnost. Zpětně, když o jeho chování spolu mluví, se Tomáš omlouvá, uvědomuje si, že se choval špatně. Většinu času o přestávce tráví Tomáš na toaletách, splachuje po dětech a rovná toaletní papíry. Často také stojí ve třídě u umyvadla a přiložením dlaně na kohoutek stříká vodu po třídě, naplňuje igelitové sáčky vodou, namáčí a ždímá houbu apod.

Zpočátku některé paní učitelky nevěděly, jak k Tomášovu postižení přistupovat, s poruchou autistického spektra se dosud nesetkaly, a proto Tomášovo chování vnímaly jako nevhodné. Mnohdy to byly právě ony, kdo ztížily svou neznalostí práci asistentky a Tomáše rozrušily natolik, že byl problém zabránit afektu.

Nyní, v osmém ročníku zvládá Lukáš většinu výuky i bez asistentky pedagoga, občas dojde ke konfliktu, ale učitelský sbor se snaží s Tomášem pracovat dle pokynů speciálního pedagoga.

4.3.2 Vyhodnocení míry využití podpůrných opatření

Z **první kazuistiky** je zřejmé, že kromě **asistentky pedagoga** jsou využívána podpůrná opatření kompenzující speciální vzdělávací potřeby - **kompenzační a názorné pomůcky**

(počítadlo, přehledové karty, čtecí okénko, papírová písmena, písmenkové navlékání, bzučák k určování délek samohlásek, měkké a tvrdé kostky pro nácvik měkkých a tvrdých slabik). Je zařazováno **kooperativní učení, učení nápodobou a hrou**. Učitelka **pozitivně motivuje** žáka. **Intervence nad rámec běžné výuky** - pro problémy v chování byly zařazeny pravidelné třídnické hodiny s prvky dramaterapie a osobnostní a sociální výchovy, doučování. Splněn je i požadavek **diferenciace ve výuce**, Lukáš dostává zjednodušená zadání. Učitelka respektuje Lukášův handicap ve sluchové paměti, snaží se učení stavět i na ostatních smyslech. Učitelka využívá možnosti **mírnějšího hodnocení**. S Lukášem pracují všichni pracovníci **školského poradenského pracoviště** – výchovný poradce, speciální pedagog i metodik prevence.

V **druhé kazuistice** je velmi významným prvkem z hlediska podpůrných opatření pomoc **asistentky pedagoga**. S její pomocí se postupně podařilo odstranit mutismus. Dále je využíváno možnosti **intervence nad rámec běžné výuky** – pedagogická intervence v rozsahu 2h/týdně, **tolerance** pomalého tempa, **diferenciace a individualizace ve výuce, uzpůsobení objemu učiva, slovní hodnocení**.

I ve **třetí kazuistice** je nejvýznamnějším podpůrným opatřením **asistentka pedagoga**. Vzhledem k tomu, že se jedná o tělesné postižení, je dopomoc druhé osoby nezbytná. Pro regresi i v kognitivní sféře bylo využito možnosti **úpravy obsahů i výstupů ve vzdělávání**. Z dalších podpůrných opatření bylo využito možnosti nákupu **kompenzačních pomůcek** - notebooku, sedacího vaku a speciálně upravené školní lavice a židle. Z další podpory školou je zřejmé, že kolektiv pedagogů přistupuje k Davidovi s velkou mírou altruismu – řešení situace nutnosti zřídit bezbariérový přístup přestěhováním třídy ve vlastním volném čase. Také je třeba zmínit, že i spolužáci nedali znát projev nesouhlasu se stěhováním, i když bylo zřejmé, že je to pro ně záležitost spíše nevíтанá – přestěhování do prostor prvního stupně ZŠ.

Ve **čtvrté kazuistice** je zřejmé, že **asistent pedagoga** byl významným prvkem ve vzdělávání žáka. Byla to právě asistentka pedagoga, kdo Tomášovi pomáhala překonat pocity úzkosti, zmatku a dokázala předcházet afektu. S jejím vedením se dokázal Tomáš alespoň v základní míře socializovat a přizpůsobit požadavkům, které klade běžná výuka v ZŠ. Dalším nezbytným podpůrným opatřením, bez kterého by se těžko dalo předejít Tomášovým afektům je **tolerance pomalého tempa, speciálně pedagogické přístupy** – posilování pozitivního chování, tolerance výkyvů chování, možnost odejít ze třídy (s asistentkou). Velkým přínosem je **odborná pomoc** pracovníků PPP.

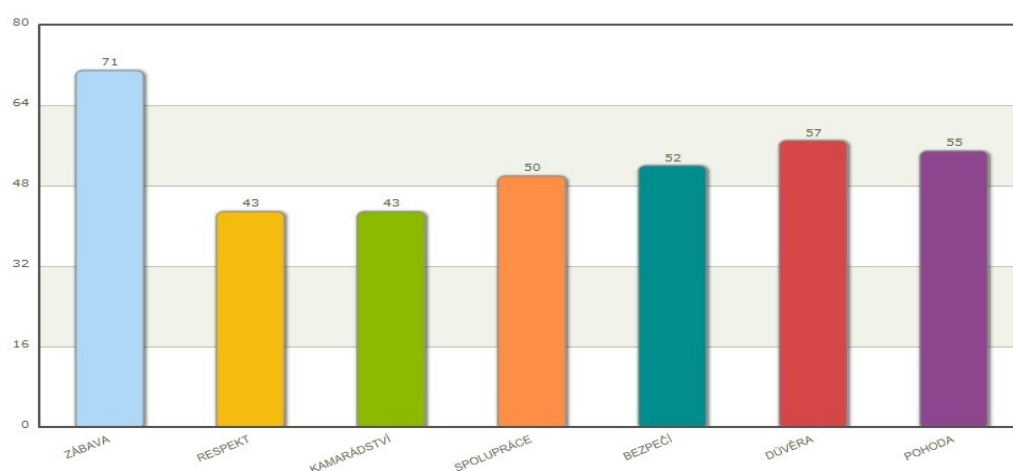
Z jednotlivých kazuistik vyplývá, že nejpřínosnějším z podpůrných opatření je zřízení funkce **asistenta pedagoga**. U všech čtyřech žáků by úspěšná inkluze bez asistentek pedagoga nebyla možná.

4.4 Do jaké míry ovlivňují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami klima třídy?

Podrobný popis výzkumné metody - obecně

K zodpovězení otázky týkající se ovlivnění klimatu spolužákem se speciálními vzdělávacími potřebami bylo použito sociometrického šetření. ZŠ C je registrovaným uživatelem služeb portálu Proskoly.cz, který nabízí celou škálu dotazníků, testů i sociometrické šetření. Dotazník je vypracován podle typu Braun B-3 a B-4, je standardizovaný (žáci vybírají odpovědi z nabídky - uzavřené otázky, pevně dané). Autory sociometrického šetření jsou PhDr. Jitka Fořtíková, Ph.D., Václav Fořtík, Mgr. Jan Valášek.

Použité on-line sociometrické šetření hodnotí **celkovou kvalitu třídy** vyjádřenou na škále 0 – 100%. Čím je hodnota vyšší, tím se žáci ve třídě cítí lépe. Je vypočtena jako poměr vazeb ze sociogramu (viz. níže) a z jednotlivých kategorií – zábava, respekt, kamarádství, spolupráce, bezpečí, důvěra, pohoda. Jednotlivé kategorie jsou získávány na základě vyjádření souhlasu či nesouhlasu s tvrzeními uvedenými níže.



V závorkách jsou uvedeny kategorie, dle kterých probíhá vyhodnocení. Znaménko plus znamená, že za odpověď „souhlasím“ získává daná kategorie body, znaménko mínus znamená, že za odpověď „souhlasím“ ztrácí daná kategorie body. Pořadí je v dotazníku změněné.

V naší třídě je legrace. (zábava +)

V naší třídě je často nuda. (zábava -)

Respektujeme vzájemné rozdíly, tolerujeme chyby druhých. (respekt +)

Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají. (respekt -)

Jsme dobří kamarádi. (kamarádství +)

Mezi spolužáky nemám žádného opravdového kamaráda. (kamarádství -)

Pomáháme si navzájem. (spolupráce +)

Děni ve třídě nemůžu ovlivnit, o všem rozhoduje pár vyvolených. (spolupráce -)

Ve třídě se cítím bezpečně, nikdo mě zde neohrožuje. (bezpečí +)

Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují. (bezpečí -)

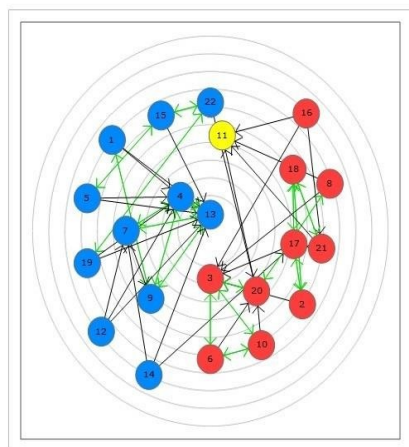
Mezi spolužáky je někdo, komu se můžu svěřit s problémem. (důvěra +)

Většině spolužáků se nedá věřit. (důvěra -)

Celkově je naše třída fajn. (pohoda +)

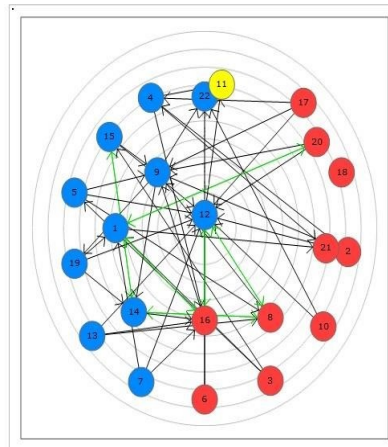
Některým dětem se v naší třídě nelíbí. (pohoda -)

Sociogram kladné vazby



- 1 Dan Bouda
- 2 Alena Drahá
- 3 Nela Fügnerová
- 4 Tomáš Feigl
- 5 Jan Gal
- 6 Božena Hradová
- 7 Jiří Karas
- 8 Kamila Karllová
- 9 Luboš Kalouda
- 10 Ivana Koupiřová
- 11 Magdaléna Fintová
- 12 Lumír Ludvík
- 13 Jurij Michailovič Malkin
- 14 Ladislav Perner
- 15 Radek Plecha
- 16 Andrea Posilčková
- 17 Vendula Radčová
- 18 Nicol Rýgllová
- 19 Johan Sluka
- 20 Lenka Šinkorová
- 21 Nada Tesánková
- 22 Milan Znáček

Sociogram záporné vazby



- 1 Dan Bouda
- 2 Alena Drahá
- 3 Nela Fügnerová
- 4 Tomáš Feigl
- 5 Jan Gal
- 6 Božena Hradová
- 7 Jiří Karas
- 8 Kamila Karllová
- 9 Luboš Kalouda
- 10 Ivana Koupiřová
- 11 Magdaléna Fintová
- 12 Lumír Ludvík
- 13 Jurij Michailovič Malkin
- 14 Ladislav Perner
- 15 Radek Plecha
- 16 Andrea Posilčková
- 17 Vendula Radčová
- 18 Nicol Rýgllová
- 19 Johan Sluka
- 20 Lenka Šinkorová
- 21 Nada Tesánková
- 22 Milan Znáček

Sociogram kladné vazby - čím blíže je žák ke středu terče, tím vícekrát byl označen jako něčí kamarád. Spojnice mezi čísly (žáky) představují přátelské vazby mezi žáky. Šipka směřuje od označujícího žáka k označovanému. Je-li vazba oboustranná, je šipka zvýrazněna zeleně. Modře jsou označeni chlapci, červeně dívky. Žlutou barvou je zvýrazněn žák, který nevyplňoval dotazník.

Sociogram záporné vazby - čím blíže je žák ke středu terče, tím vícekrát byl spolužáky označen jako ten, který rozhodně nepatří mezi jejich přátele. Spojnice mezi čísly představují nepřátelské vazby mezi žáky. Šipka směřuje od označujícího žáka k označovanému. Je-li vazba oboustranná, je šipka zvýrazněna zeleně. Modře jsou označeni chlapci, červeně dívky. Žlutou

barvou je zvýrazněn žák, který nevyplňoval dotazník. V obou případech mohou žáci v dotazníku označit 0-3 své spolužáky.

Dotazník zjišťuje **vzájemné hodnocení vlastností** spolužáků. Žáci mají za úkol vybrat právě jednoho spolužáka, který nejvíce splňuje podmínky v otázce odpovídající určitým osobnostním charakteristikám/vlastnostem. Jedná se o tyto otázky:

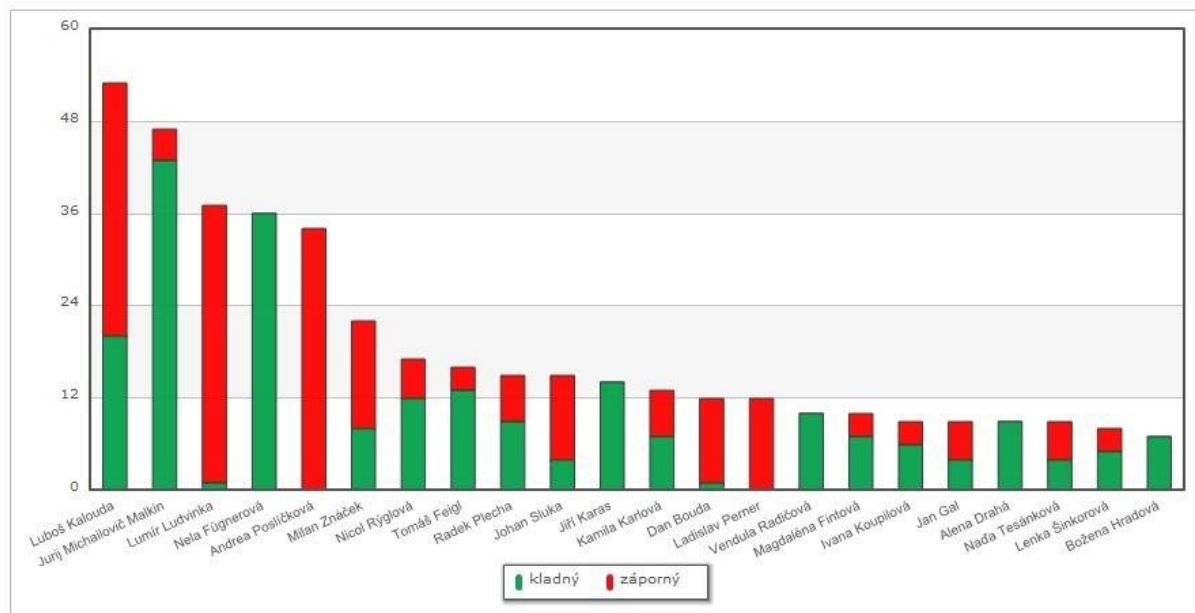
S kým je ve třídě největší legrace?	(vtipný)
Na koho se nelze spolehnout?	(nespolehlivý)
Kdo vždy říká, co si myslí, i když s ním ostatní nesouhlasí?	(upřímný)
Kdo je ve třídě nešťastný?	(nešťastný)
Kdo se nikdy s nikým nehádá?	(nekonfliktní)
Kdo neumí hrát podle pravidel (fair play)?	(nespravedlivý)
Kdo vždy dodrží, co slíbil?	(spolehlivý)
Kdo myslí jen na sebe a svůj prospěch?	(bezohledný)
Kdo pomůže vyřešit spor mezi spolužáky a nikomu při tom nestránit?	(spravedlivý)
Kdo často lže a nelze mu věřit?	(ulhaný)

Charakteristika	Jméno a příjmení	Četnost označení
Spravedlivý	Nela Fügnerová	11
	Jurij Michailovič Malkin	5
	Milan Znáček	2
Spolehlivý	Nela Fügnerová	5
	Jurij Michailovič Malkin	4
	Kamila Karlová	3
	Milan Znáček	2
Vtipný	Luboš Kalouda	8
	Jiří Karas	2
	Vendula Radičová	2
Upřímný	Luboš Kalouda	7
	Jurij Michailovič Malkin	4
	Nicol Rýglová	4
Nekonfliktní	Jurij Michailovič Malkin	6
	Nela Fügnerová	5
	Jiří Karas	2

Charakteristika	Jméno a příjmení	Četnost označení
Nespravedlivý	Johan Sluka	7
	Luboš Kalouda	4
Nespolehlivý	Lumír Ludvinka	5
	Andrea Poslíčková	3
	Luboš Kalouda	2
	Nicol Rýglová	2
	Jurij Michailovič Malkin	2
	Milan Znáček	2
Bezohledný	Luboš Kalouda	5
	Milan Znáček	4
	Nicol Rýglová	3
	Dan Bouda	2
	Andrea Poslíčková	2
Nešťastný	Andrea Poslíčková	13
	Milan Znáček	2
Ulhaný	Luboš Kalouda	5
	Lumír Ludvinka	3
	Dan Bouda	3
	Jurij Michailovič Malkin	2
	Ladislav Perner	2

V tabulkách jsou uvedeny četnosti označení jednotlivých žáků od svých spolužáků, odděleně pro žádoucí a nežádoucí charakteristiky. Zobrazení jsou pouze žáci, kteří byli označeni danou charakteristikou alespoň dvěma žáky.

Hodnoty **vlivu žáka na třídu** vycházejí z hodnot vzájemných vazeb a četností označení v jednotlivých charakteristikách. Kladný vliv je souhrnem kladných vazeb a žádoucích charakteristik, záporný vliv záporných vazeb a nežádoucích charakteristik.



Sloupce vyjadřují velikost celkového vlivu žáků na kolektiv třídy – čím vyšší sloupec, tím větší vliv. Zelená složka tvoří míru kladného - žádoucího vlivu, červená záporného – nežádoucího vlivu.

Kladný vliv	
Jurij Michailovič Malkin	43
Nela Fügnerová	36
Luboš Kalouda	20
Jiří Karas	14
Tomáš Feigl	13
Nicol Rýglová	12
Vendula Radičová	10
Alena Drahá	9
Radek Plecha	9
Milan Znáček	8
Božena Hradová	7
Magdaléna Fintová	7
Kamila Karlová	7
Ivana Koupilová	6
Lenka Šinkorová	5
Johan Sluka	4
Jan Gal	4
Nada Tesánková	4
Dan Bouda	1
Lumír Ludvinka	1
Ladislav Perner	0
Andrea Poslíčková	0

Záporný vliv	
Lumír Ludvinka	36
Andrea Poslíčková	34
Luboš Kalouda	33
Milan Znáček	14
Ladislav Perner	12
Dan Bouda	11
Johan Sluka	11
Radek Plecha	6
Kamila Karlová	6
Jan Gal	5
Nada Tesánková	5
Nicol Rýglová	5
Jurij Michailovič Malkin	4
Lenka Šinkorová	3
Ivana Koupilová	3
Magdaléna Fintová	3
Tomáš Feigl	3
Alena Drahá	0
Vendula Radičová	0
Nela Fügnerová	0
Božena Hradová	0
Jiří Karas	0

V tabulkách jsou uvedeny hodnoty kladného a záporného vlivu žáka na třídu, vždy sestupně.

Na základě hodnot kladného a záporného vlivu jsou uvedeni žáci odpovídající nejvíce základní typologii sociometrických pozic ve třídě. Ke každé pozici je uveden jeden žák a zevrubná charakteristika pozice. Uvedené charakteristiky je třeba brát jako obecný popis pravděpodobné pozice žáka ve třídě a jeho možných projevů. Je však třeba brát v úvahu řadu vlivů a výsledky konfrontovat se zkušenostmi z osobního kontaktu s žákem.

Nejvýraznější sociometrické pozice žáků ve třídě

VLIVNÝ - OBLÍBENÝ *Nela Fügnerová*

Přirozená vedoucí osobnost třídy, lídr. Od spolužáků získává mnoho kladných vazeb a jsou mu často přisuzovány pozitivní vlastnosti. Jeho obliba je poměrně nezávislá na školní úspěšnosti. Obrátne komunikuje s vrstevníky i dospělými, jako zástupce třídy bývá často prostředníkem pro jednání s učiteli.

VLIVNÝ - NEOBLÍBENÝ *Lumír Ludvinka*

Žák významně posouvající pravidla a normy třídy nežádoucím směrem. Od spolužáků dostává mnoho záporných vazeb a jsou mu přisuzovány negativní vlastnosti. Zpravidla má silnou schopnost prosadit své názory a potřeby bez ohledu na ostatní spolužáky. Pro jeho silný a nežádoucí vliv je třeba vnímat jeho potenciál být možným agresorem.

MÉNĚ VLIVNÝ – OBLÍBENÝ *Božena Hradová*

Méně nápadná, přesto velmi důležitá osoba pro kolektiv třídy. Od spolužáků získává téměř výhradně kladná hodnocení, být ne v takové míře, aby byla vnímána jako třídní „hvězda“. Přispívá k pohodové atmosféře třídy, tvoří „zdravé jádro“. Jedná se většinou o klidné osobnosti s pozitivním působením na ostatní spolužáky.

NEVLIVNÝ – NEOBLÍBENÝ – NEÚSPĚŠNÝ *Dan Bouda*

Žák odmítaný třídou, často sociálně nevyzrálý, se slabou školní výkonností, často kombinovanou s dalšími handicap. Spolužáky je vnímán téměř výhradně v negativním světle. Projevy jeho chování jsou často výrazně polarizované – buď zcela pasivní, nebo silně se prosazující. Výjimečně může být jako odmítaný žák označen „bezproblémový“ žák, a to ve třídě s výrazně narušenou hierarchií hodnot, ve které by byl žák odmítaný pro své kladné vlastnosti.

IZOLOVANÝ *Lenka Šinkorová*

Je často označován jako nešťastný. Třídou nemusí být vnímán ani kladně, ani záporně. Spolužáci proti němu často nic nemají, ale „neberou ho“. Takového žáka je třeba velmi pečlivě vnímat a analyzovat, zda jeho izolovanost vychází z odmítnutí třídy nebo jeho slabšího zájmu o společenský kontakt.

4.4.1 Sociometrické šetření v ZŠ C – Klima třídy

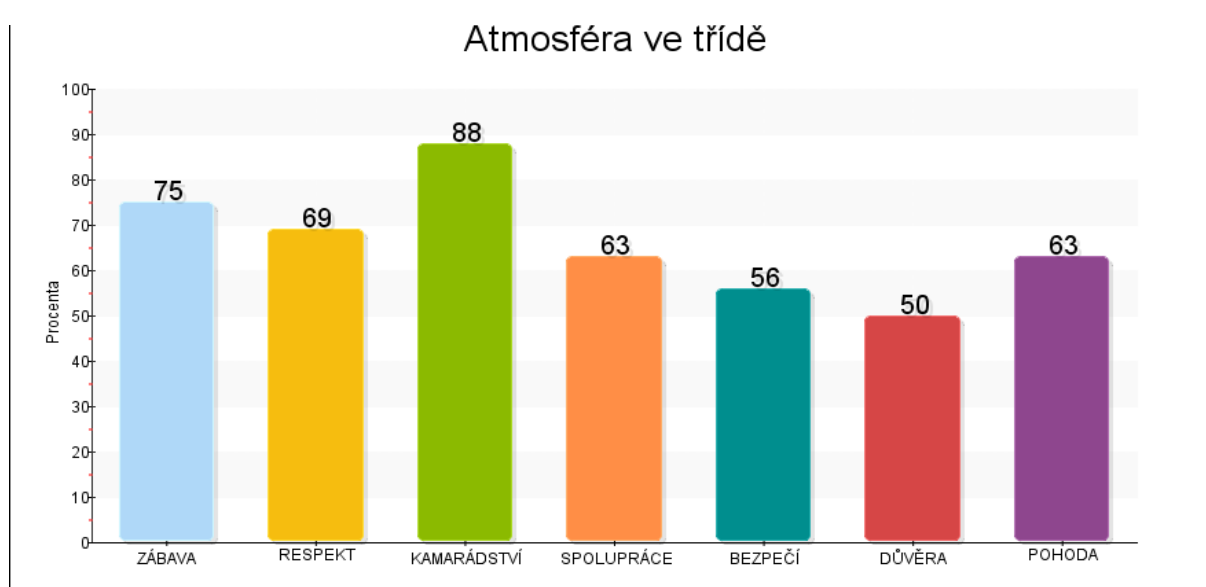
Tohoto dotazníku k vyhodnocení třídního klimatu využívá ZŠ C pravidelně již několik let. Je třeba, aby si učitelé uvědomili, důležitost práce s žáky ještě před zahájením vyplňování dotazníku. Je nutné vysvětlit a ujednotit chápání některých pojmů objevujících se v dotazníku, zmínit důležitost zodpovědného přístupu k vyplňování. Velmi závažně může ovlivnit výsledek sociometrického šetření neznalost a povrchní přístup žáků k vyplňování. V otázkách, kde mají označit některého ze spolužáků a spojit ho s danou vlastností, je třeba žáky upozornit, že pokud danou vlastnost žádný ze spolužáků nemá, nemusí označit jméno žádné. Často se stávalo, že žák přisoudil vlastnost, kterou jeho spolužák neměl proto, že se mylně domníval, že musí někoho označit. Na otázku: „Kdo je ve třídě nešťastný?“ označovali děti spolužáka s tělesným handicapem, aniž by se zamysleli nad tím, zda je tento spolužák opravdu nešťastný. Po důkladném vysvětlení a poučení o důvodech sociometrického šetření a jeho vyhodnocování, žáci pochopili smysl a závažnost svých odpovědí. K dotazníku již přistupují zodpovědně a snaží se vyplňovat objektivně.

Sociometrické šetření proběhlo 21. května 2018. Sociometrického šetření se zúčastnili žáci tříd 5., 6., 7. a 8. ročníku. Jedná se o třídy, které navštěvují výše zmínění žáci se speciálními

vzdělávacími potřebami. Sociometrické šetření probíhalo v učebně informatiky. Žáci byli instruováni k tomu, aby dotazník vyplňovali s rozvahou, zodpovědně a podle pravdy.

5. ročník

V celkovém hodnocení kvality třídy dosáhli žáci 5. ročníku 67%. Nejvyššího skóre dosáhli u položky kamarádství – 88%. Vysokého skóre dosáhli v položce zábava – 78%. V dalších položkách dosahovali skóre 69% - respekt, 63% - spolupráce a pohoda, 56% - bezpečí a nejnižší skóre získali v oblasti důvěra – 50%.



Graf 1: Jednotlivé složky třídní atmosféry vyjádřené na škále 0 - 100 %. Čím je sloupec vyšší, tím je daná oblast žáky vnímána lépe.

Lukáš dostal od spolužáků 20 negativních hodnocení, pozitivně hodnocen byl 3krát. Spolužáci ho označovali jako nespolehlivého, nešťastného a ulhaného.

Kladný vliv	
Jan	20
Anna	18
Vojtěch	12
Miroslav	10
Anna	9
Magdaléna	4
Matyáš	4
Matěj	3
Tereza	3
Lukáš	3

Tabulka 1: Pořadí žáků dle kladného vlivu na třídu.

Záporný vliv	
Lukáš	20
Tereza	18
Vojtěch	11
Matěj	8
Anna	5
Magdaléna	4
Anna	2
Jan	2
Matyáš	2
Miroslav	1

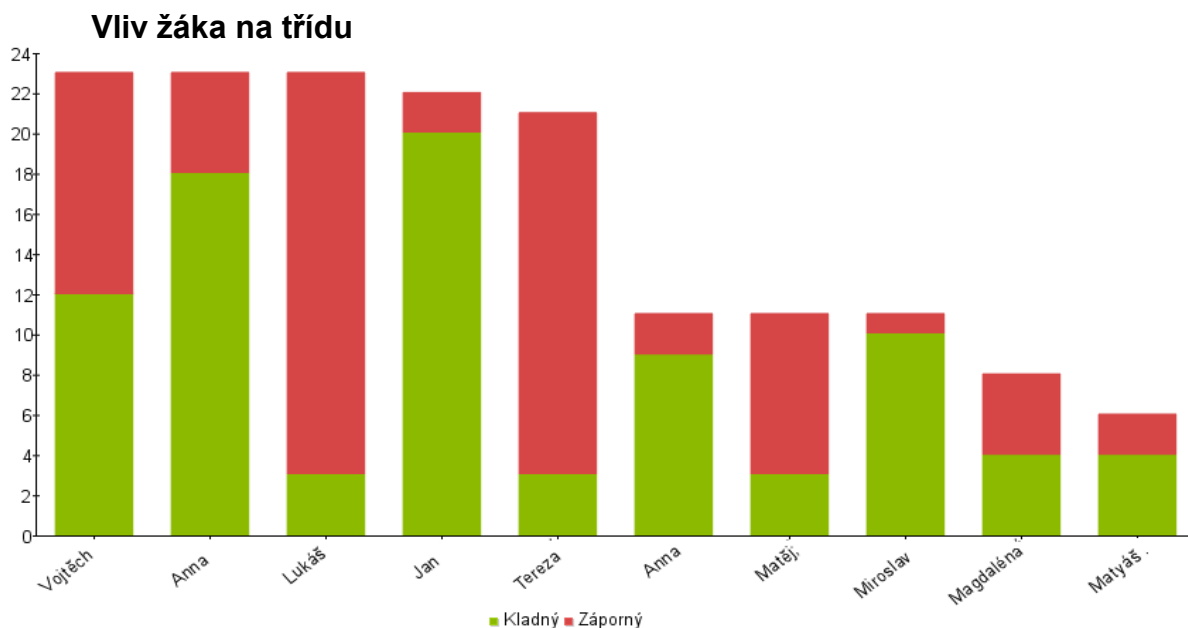
Tabulka 2: Pořadí žáků dle záporného vlivu na třídu.

Charakteristika	Jméno	Četnost označení
Spravedlivý	Anna	3
Spolehlivý	Jan	3
	Miroslav	2
	Anna	2
Vtipný	Jan	6
Upřímný	Lukáš	2
	Anna	2
Nekonfliktní	Tereza	3
	Miroslav	2

Tabulka 3: Četnost žádoucích vlastností – kolikrát byl žák svými spolužáky označen charakteristikami, které odpovídají uvedeným vlastnostem.

Charakteristika	Jméno	Četnost označení
Nespravedlivý	Vojtěch	4
	Matěj	2
Nespolehlivý	Lukáš	4
	Matěj	2
Bezohledný	Anna	3
Nešťastný	Lukáš	5
Ulhaný	Lukáš	4

Tabulka 4: Četnost nežádoucích vlastností – kolikrát byl žák svými spolužáky označen charakteristikami, které odpovídají uvedeným vlastnostem.



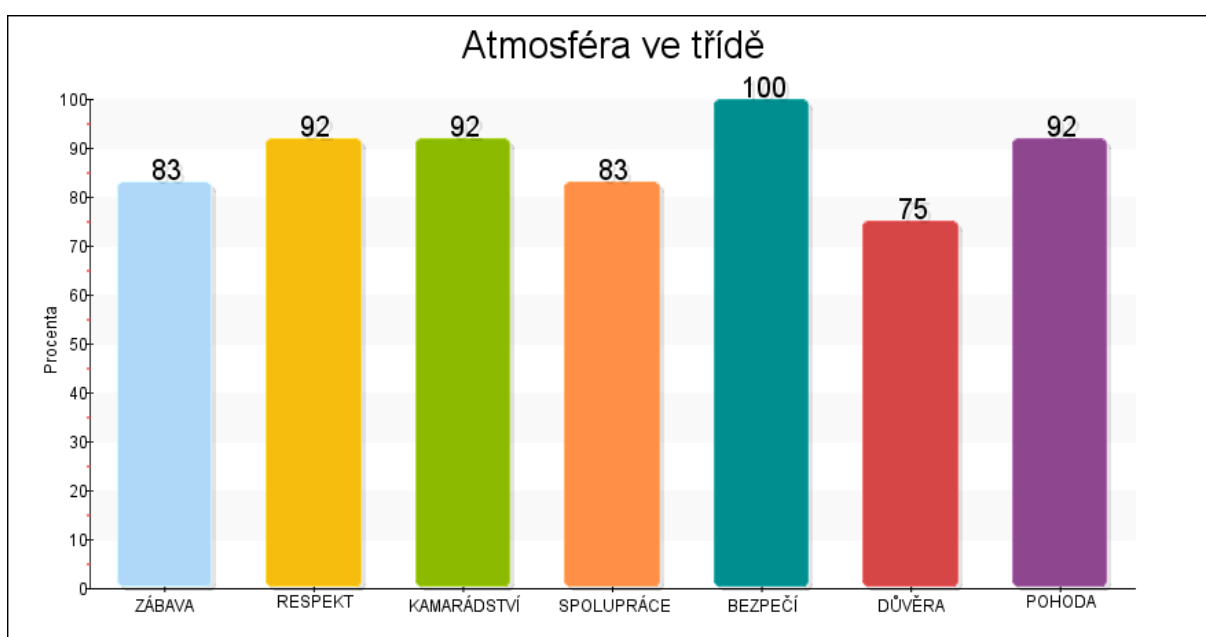
Graf 2: Vliv žáka na třídu. Sloupce vyjadřují velikost vlivu žáků na kolektiv třídy – čím vyšší sloupec, tím vyšší vliv. Zelená složka tvoří míru kladného - žádoucího vlivu, červená záporného – nežádoucího vlivu

Hodnoty vlivu žáka na třídu vycházejí z hodnot vzájemných vazeb a četností označení v jednotlivých charakteristikách. Z grafu celkového vlivu žáka na třídu je patrné, že Lukášův vliv na klima ve třídě, je velký, s velkou převahou negativního vlivu na kolektiv třídy.

6. ročník

V celkovém hodnocení kvality třídy dosáhli žáci 6. ročníku 90%. Ta je vypočtena jako poměr vazeb ze sociogramu a z jednotlivých kategorií – zábava, respekt, kamarádství, spolupráce, bezpečí, důvěra, pohoda. V jednotlivých složkách třídní atmosféry dosáhli 100% u položky bezpečí. Velmi vysokých skóre dosáhli i v ostatních položkách – respekt, pohoda, kamarádství, spolupráce, zábava. Nejnižšího skóre dosáhli u položky důvěra – 75%.

Hodnota celkové kvality třídy vyjádřená na škále 0 - 100 %. Čím je hodnota vyšší, tím se žáci ve třídě cítí lépe.



Graf 1: Jednotlivé složky třídní atmosféry vyjádřené na škále 0 - 100 %. Čím je sloupec vyšší, tím je daná oblast žáky vnímána lépe

Jaroslav dostal od spolužáků 7 kladných hodnocení, negativní hodnocení nedostal žádné. Z kladných označení byl čtyřmi žáky označen za nekonfliktního.

Kladný vliv	
Markéta	15
Viktorie	11
David	10
Josef	9
Jaroslav	7
Šimon	3
Natálie	3
Jan	2

Tabulka 1: Pořadí žáků dle kladného vlivu na třídu.

Záporný vliv	
David	10
Natalie	6
Šimon	1
Jan	1
Josef	1
Viktorie	1
Markéta	1
Jaroslav	0

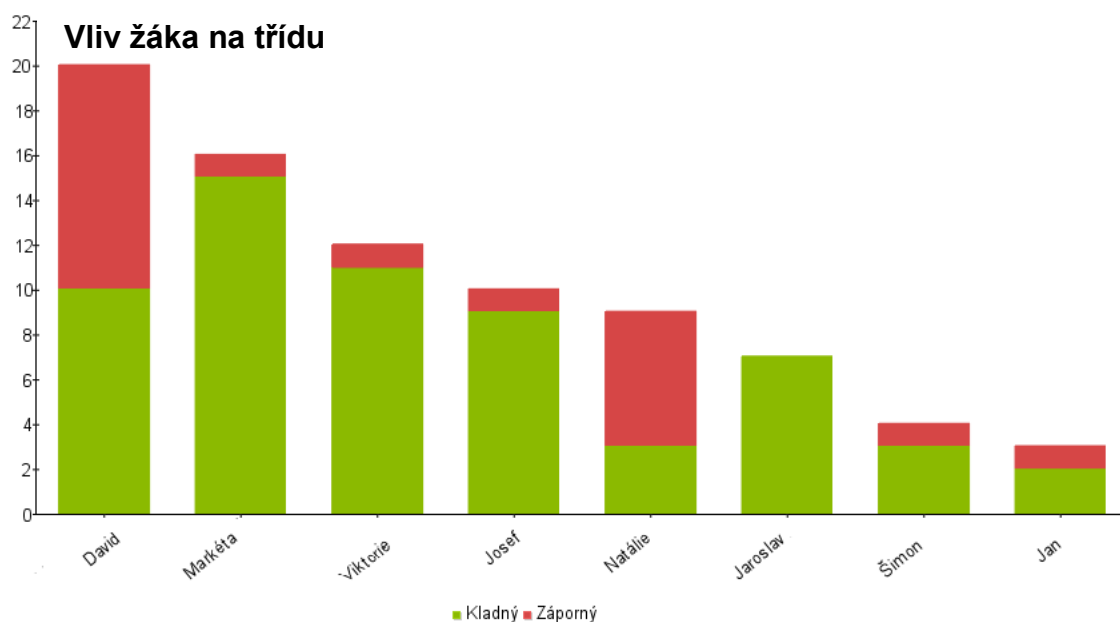
Tabulka 2: Pořadí žáků dle záporného vlivu na třídu.

Charakteristika	Jméno	Četnost označení
Spravedlivý	Markéta	2
Spolehlivý	Markéta	3
	Viktorie	2
Vtipný	Josef	3
	David	2
Upřímný	David	3
Nekonfliktní	Jaroslav	4

Tabulka 3: Četnost žádoucích vlastností – kolikrát byl žák svými spolužáky označen charakteristikami, které odpovídají uvedeným vlastnostem.

Charakteristika	Jméno	Četnost označení
Nespravedlivý	David	4
Nespolehlivý	David	2

Tabulka 4: Četnost nežádoucích vlastností – kolikrát byl žák svými spolužáky označen charakteristikami, které odpovídají uvedeným vlastnostem.



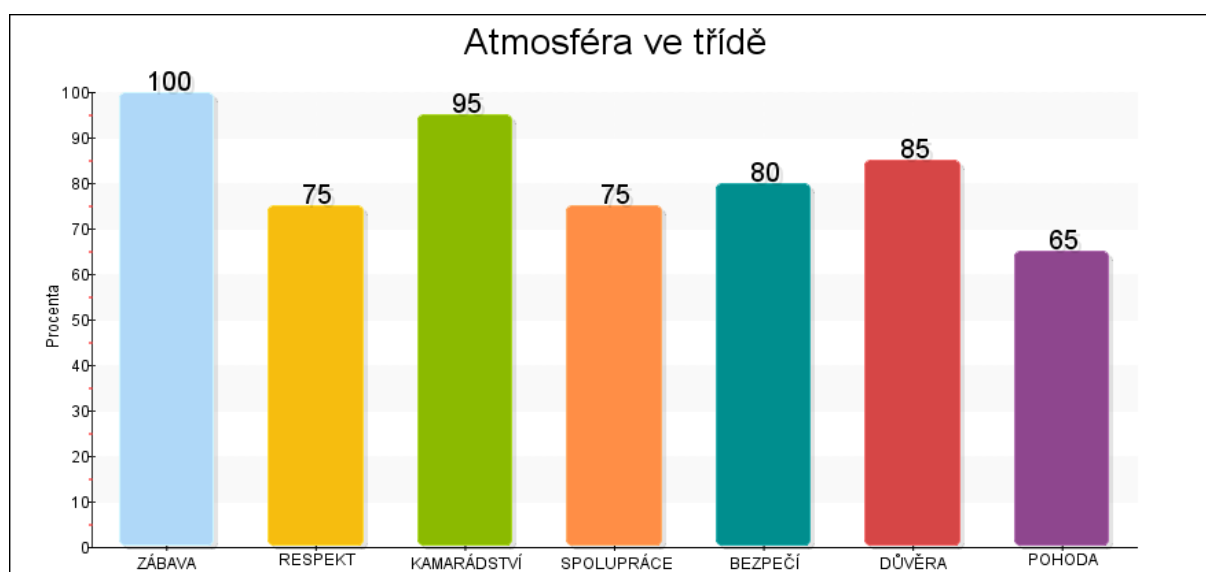
Graf 2: Vliv žáka na třídu. Sloupce vyjadřují velikost vlivu žáků na kolektiv třídy – čím vyšší sloupec, tím vyšší vliv. Zelená složka tvoří míru kladného - žádoucího vlivu, červená záporného - nežádoucího vlivu.

Z grafu celkového vlivu žáka na třídu je patrné, že Jaroslavův vliv na klima ve třídě, byť není tento vliv nijak výrazný (nízká četnost označení v jednotlivých charakteristikách), je pouze kladný. Od svých spolužáků nezískal ani jedno záporné hodnocení. Všechny vazby a charakteristiky byly kladné.

7. ročník

V celkovém hodnocení kvality třídy dosáhli žáci 7. ročníku 77%. Ta je vypočtena jako poměr vazeb ze sociogramu a z jednotlivých kategorií – zábava, respekt, kamarádství, spolupráce, bezpečí, důvěra, pohoda. V jednotlivých složkách třídní atmosféry dosáhli 100% u položky zábava. Velmi vysokých skóre dosáhli v položkách – kamarádství, důvěra, bezpečí. Vysokých skóre dosahovali i v ostatních položkách – respekt, spolupráce.

Hodnota celkové kvality třídy vyjádřená na škále 0 - 100 %. Čím je hodnota vyšší, tím se žáci ve třídě cítí lépe.



Graf 1: Jednotlivé složky třídní atmosféry vyjádřené na škále 0 - 100 %. Čím je sloupec vyšší, tím je daná oblast žáky vnímána lépe.

David dostal od spolužáků 6 pozitivních hodnocení a 2 negativní hodnocení. Z kladných označení byl čtyřmi spolužáky označen jako nekonfliktní.

Kladný vliv	
Adéla	12
Martin	12
Kateřina	11
Dominik	11
Tereza	9
Radek	8
Simona	7
David	6
Markiyan	5
Eliška	5
Daniel	5
Jan	3
Zuzana	2

Tabulka 1: Pořadí žáků dle kladného vlivu na třídu.

Záporný vliv	
Jan	15
Daniel	12
Tereza	12
Simona	6
Markiyan	4
Martin	4
Zuzana	3
Eliška	3
Kateřina	3
David	2
Radek	2
Adéla	2
Dominik	0

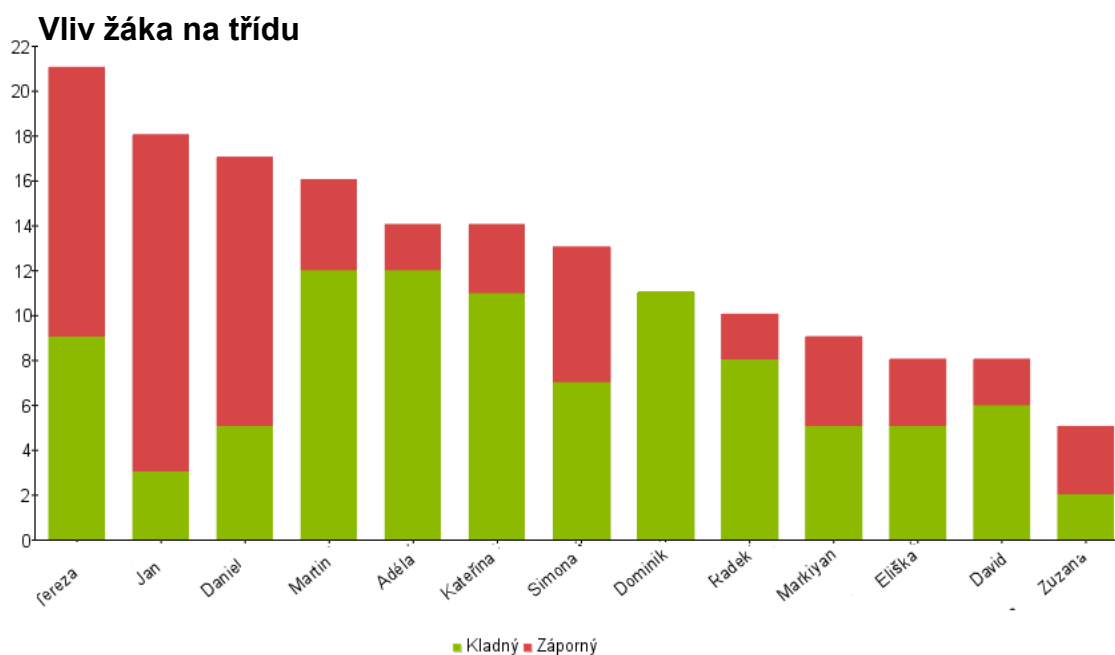
Tabulka 2: Pořadí žáků dle záporného vlivu na třídu.

Charakteristika	Jméno	Četnost označení
Spravedlivý	Martin	3
Spolehlivý	Adéla	3
	Kateřina	2
Vtipný	Dominik	2
	Adéla	2
	Martin	2
Upřímný	Kateřina	2
	Daniel	2
	Tereza	2
Nekonfliktní	David	4
	Adéla	3

Tabulka 3: Četnost žádoucích vlastností – kolikrát byl žák svými spolužáky označen charakteristikami, které odpovídají uvedeným vlastnostem.

Charakteristika	Jméno	Četnost označení
Nespravedlivý	Jan	4
Nespolehlivý	Daniel	5
Bezohledný	Eliška	3
	Kateřina	2
	Tereza	2
Ulháný	Jan	5

Tabulka 4: Četnost nežádoucích vlastností – kolikrát byl žák svými spolužáky označen charakteristikami, které odpovídají uvedeným vlastnostem.

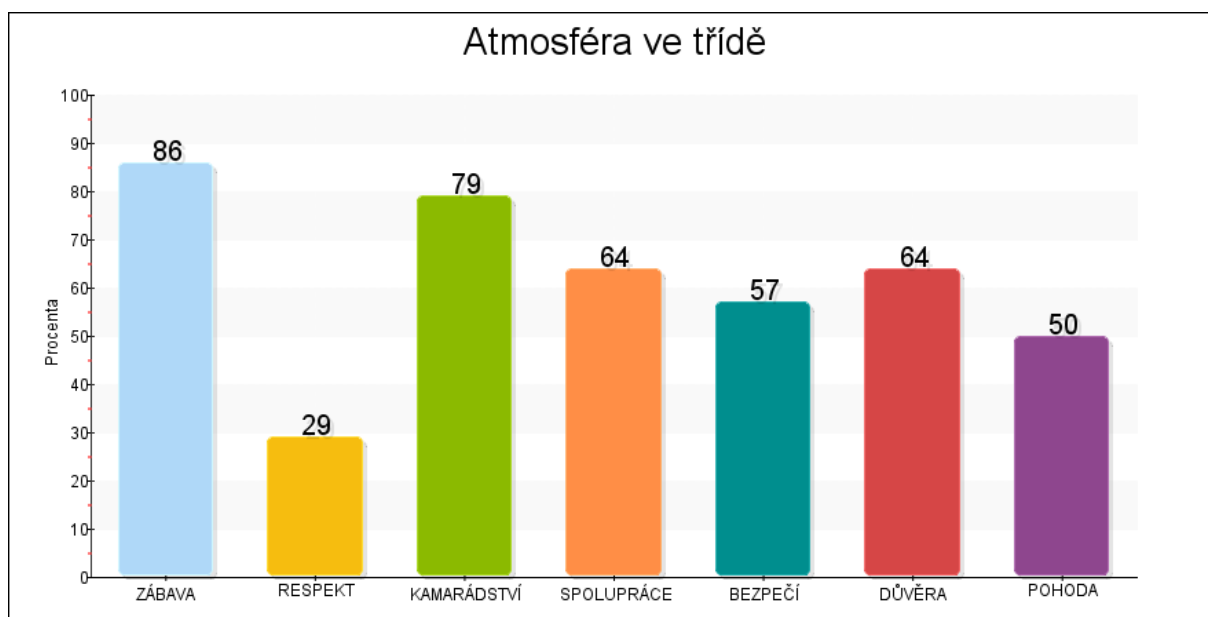


Graf 2: Vliv žáka na třídu. Sloupce vyjadřují velikost vlivu žáků na kolektiv třídy – čím vyšší sloupec, tím vyšší vliv. Zelená složka tvoří míru kladného - žádoucího vlivu, červená záporného - nežádoucího vlivu

Hodnoty vlivu žáka na třídu vycházejí z hodnot vzájemných vazeb a četností označení v jednotlivých charakteristikách. Z grafu celkového vlivu žáka na třídu je patrné, že Davidův vliv na klima ve třídě, byť není tento vliv nijak výrazný, je pozitivní.

8. ročník

V celkovém hodnocení kvality třídy dosáhli žáci 8. ročníku 62%. V jednotlivých složkách třídní atmosféry dosáhli nejvyššího skóre u položky zábava. Vysokého skóre dosáhli u položky kamarádství. U položek spolupráce, důvěra a bezpečí dosáhli víc než 50%. U položky pohoda to bylo rovných 50%. Výrazně nízké skóre dosáhli u položky respekt – pouhých 29%.



Graf 1: Jednotlivé složky třídní atmosféry vyjádřené na škále 0 - 100 %. Čím je sloupec vyšší, tím je daná oblast žáky vnímána lépe.

Tomáš dostal od spolužáků 5 pozitivních hodnocení a 7 negativních hodnocení. Z kladných označení byl třemi žáky označen za spravedlivého.

Kladný vliv	
Tereza	19
Matyáš	13
Kateřina	11
Radek	10
Martin	7
Tomáš	5
Jakub	5
Jan	1

Tabulka 1: Pořadí žáků dle kladného vlivu na třídu.

Záporný vliv	
Jan	13
Kateřina	13
Radek	7
Tomáš	7
Martin	5
Tereza	2
Matyáš	0
Jakub	0

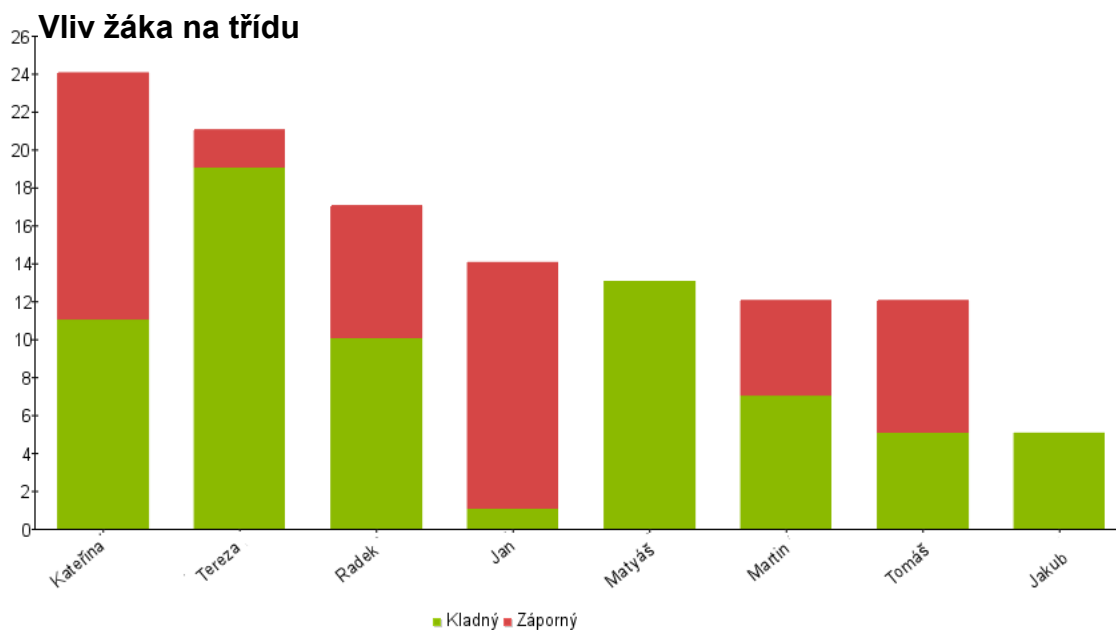
Tabulka 2: Pořadí žáků dle záporného vlivu na třídu.

Charakteristika	Jméno	Četnost označení
Spravedlivý	Tomáš	3
	Matyáš	2
Spolehlivý	Tereza	4
Vtipný	Martin	2
	Tereza	2
Upřímný	Kateřina	4
Nekonfliktní	Matyáš	2

Tabulka 3: Četnost žádoucích vlastností – kolikrát byl žák svými spolužáky označen charakteristikami, které odpovídají uvedeným vlastnostem.

Charakteristika	Jméno	Četnost označení
Nespravedlivý	Kateřina	4
Nespolehlivý	Jan	3
Bezohledný	Kateřina	2
Ulhaný	Jan	2

Tabulka 4: Četnost nežádoucích vlastností – kolikrát byl žák svými spolužáky označen charakteristikami, které odpovídají uvedeným vlastnostem.



Graf 2: Vliv žáka na třídu. Sloupce vyjadřují velikost vlivu žáků na kolektiv třídy – čím vyšší sloupec, tím vyšší vliv. Zelená složka tvoří míru kladného - žádoucího vlivu, červená záporného - nežádoucího vlivu.

Hodnoty vlivu žáka na třídu vycházejí z hodnot vzájemných vazeb a četností označení v jednotlivých charakteristikách. Z grafu celkového vlivu žáka na třídu je patrné, že Tomášův vliv na klima ve třídě, je více negativní než pozitivní

4.4.2 Vyhodnocení – klima třídy

Z vyhodnocení sociometrického šetření v 5., 6., 7. a 8. nelze jednoznačně říci, že by integrovaní žáci **zásadně** ovlivňovali klima třídy. V 6. a 7. ročníku integrovaní žáci ovlivňují klima ve třídě pozitivně. Naopak v 5. a 8. ročníku je vliv integrovaných žáků na klima ve třídě negativní. U Tomáše v 8. ročníku ale není jeho vliv na klima třídy nijak výrazný. Jinak je tomu u Lukáše v ročníku pátém. Dle výsledků ovlivňuje Lukášovo chování v negativním slova smyslu třídní klima výrazně.

Pozoruhodné je, že šestý i sedmý ročník, ve kterém pozitivně ovlivňují sledovaní žáci klima třídy, dostáhl i velmi vysokého celkového skóre (90%, 77%). Naopak ročník pátý a osmý, ve kterých mají, dle sociometrického šetření, sledovaní žáci vliv spíše negativní, dosahuje nižšího celkového skóre (62%, 67%). Z teorie víme, že třídní klima je tvořeno žáky, učiteli, prostředím. Ve třídě s nepříjemným klimatem bude jistě vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami obtížnější, než v kolektivu přátelském, kde panuje pocit bezpečí, důvěry a pochopení.

Dalším zajímavým poznatkem je, že pozitivní hodnocení získali žáci, kteří dostávají podpůrná opatření na základě tělesného postižení (Duschenova svalová dystrofie) a SPU. Negativní hodnocení získali žáci s podpůrnými opatřeními ve smyslu poruch chování.

4.5 Učí se žáci na základě zvládnuté metakognice?

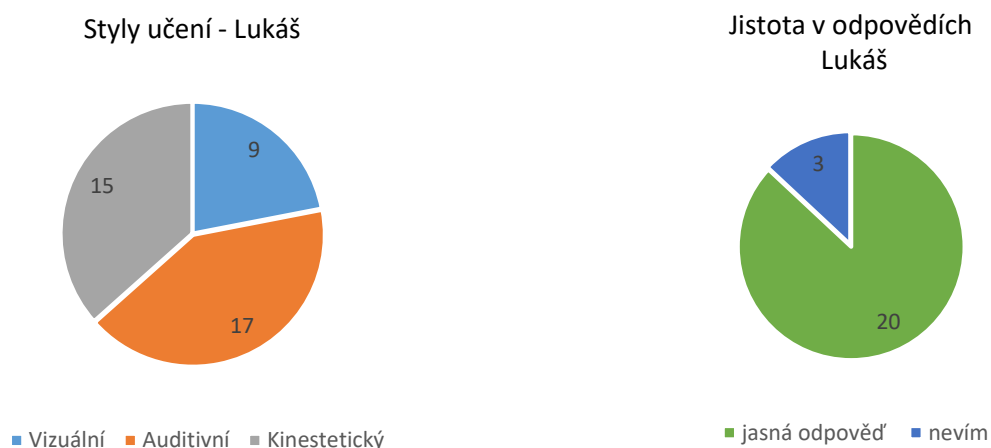
Zda žáci znají své učební styly, využívají je k učení, bylo zjišťováno pomocí dotazníku. S drobnými úpravami byl využit dotazník z Katalogu podpůrných opatření, kapitola o zjišťování učebních stylů žáků. Jedná se českou verzi Dotazníku stylu učení LSI (Learning Style Inventuru, R. Dunn, K. Dunn, G. E. Price, 1975), kterou upravil J. Mareš. Tento dotazník je určený žákům od 3. ročníku ZŠ až po studenty SŠ.

Mým předpokladem bylo, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami své učební styly neznají. Oslovenými respondenty byli opět čtyři žáci, které známe z předchozích kazuistik. Lukáš, David i Jaroslav vyplňovali dotazníky každý se svou asistentkou. Asistentky byly požádány o pomoc s přečtením, popř. přeformulováním. Tomáš vyplňoval dotazník sám.

Dotazník obsahoval 23 škálových otázek. Jednotlivé intervalové polohy na škále: zřídka – někdy – často – nevím. K jednotlivým polohám byl přiřazen různý počet bodů. Zřídka 1 bod, někdy 2 body, často 3 body. Odpověď nevím jsem přidala na základě své hypotézy, že žáci své učební styly neznají. Této odpovědi nebyly přiřazovány body, počítala se četnost označení. Každá z otázek je zaměřena na jeden ze stylů učení – auditivní učební styl, vizuální učební styl, kinestetický učební styl.

4.5.1 Lukáš

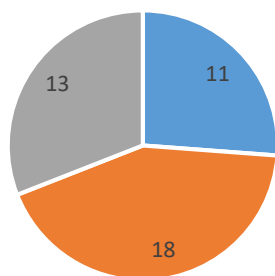
Lukáš, vyplňoval dotazník s dopomocí paní asistentky. Občas s odpovědí váhal. Bylo třeba mu vysvětlit rozdíl pojmů zřídka a někdy. Nejvíce bodů získal v otázkách zaměřujících se na auditivní učební styl (17). V kinestetickém učebním stylu dosáhl 15 bodů. Nejméně bodů získal v otázkách zastupujících styl vizuální (9). Usuzuji, že je to zapříčiněno tím, že styl vizuální je využíván v učení čtením, které Lukášovi nejde. Lukáš z 23. otázek neuměl odpovědět na 3 otázky (jeden na auditivní učební styl, dva na vizuální učební styl).



4.5.2 Jára

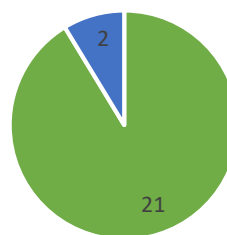
Jára také vyplňoval dotazník s dopomocí paní asistentky. Nejvíce bodů získal v otázkách zaměřujících se na auditivní učební styl (18). V kinestetickém učebním stylu dosáhl 13 bodů. Nejméně bodů získal v otázkách zastupujících styl vizuální (11). I tady usuzuji, že je to vlivem čtení, které Járovi, pro jeho SPU, nejde. Jára z 23. otázek neuměl odpovědět na 2 otázky (jeden na vizuální učební styl, jeden na kinestetický učební styl).

Styly učení - Jára



■ Vizuální ■ Auditivní ■ Kinestetický

Jistota v odpovědích
Jára

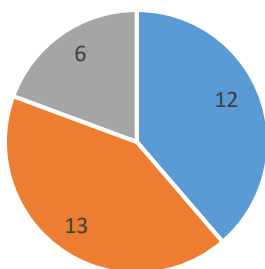


■ jasná odpověď ■ nevím

4.5.3 David

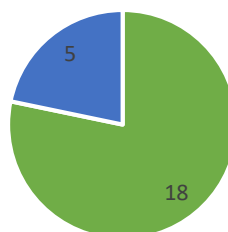
David, vyplňoval dotazník s dopomocí paní asistentky. Občas s odpovědí váhal. Postrádal odpověď nikdy. Nejvíce bodů získal v otázkách zaměřujících se na auditivní učební styl (13). 12 bodů získal v otázkách zastupujících styl vizuální. Nejméně získal v kinestetickém učebním stylu - dosáhl 6 bodů. Minimum bodů získaných v učebním stylu kinestetickém je přirozené, neboť vzhledem k Davidovu postižení nemohl být tento učební styl rozvíjen. David z 23. otázek neuměl odpovědět na 5 otázek.

Styly učení - David



■ Vizuální ■ Auditivní ■ Kinestetický

Jistota v odpovědích
David

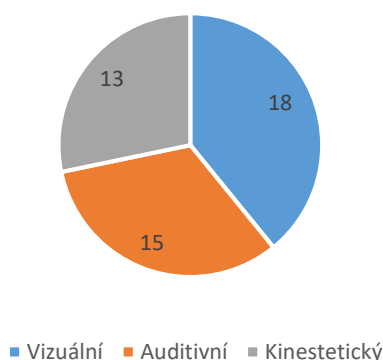


■ jasná odpověď ■ nevím

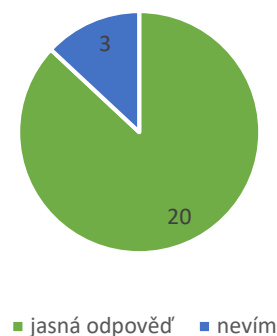
4.5.4 Tomáš

Tomáš, vyplňoval dotazník samostatně. Nejvíce bodů získal v otázkách zaměřujících se na vizuální učební styl (18). 15 bodů získal v otázkách zastupujících styl auditivní. V kinestetickém učebním stylu dosáhl 13 bodů. Rozložení míry upřednostňování jednotlivých stylů učení je u Tomáše celkem vyrovnané. Z 23. otázek neuměl odpovědět na 3 otázky.

Styly učení - Tomáš



Jistota v odpovědích
Tomáš



4.5.5 Vyhodnocení – učí se děti na základě zvládnuté metakognice?

Výzkum nepotvrdil můj předpoklad, že žáci o svých učebních stylech nevědí. Všichni čtyři žáci odpovídali jistě, jen s drobnými zaváháními. Odpověď nevím použili minimálně – 2x, 2x, 3x, 5x. Preferující učební styly těchto žáků se daly předvídat – Lukáš i Jaroslav mají dyslexii a výrazné problémy ve čtení. Je tedy přirozené, že nemají rozvinut učební styl vizuální, který se velkou měrou zakládá i na četbě. U Davida, který pro své postižení nemůže využít styl kinestetický, není tento styl ani dostatečně rozvinut. U Tomáše je preference učebních stylů vyrovnaná.

4.6 Jaký postoj k inkluzi zaujímají učitelé?

Vybranými respondenty dotazníkového šetření bylo všech devět učitelek ZŠ C a dvě asistentky. Dotazníky jim byly předány osobně. Dotazník, jenž byl použit, je součástí mezinárodního výzkumného projektu SACIE (Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education). Mezinárodní výzkumný tým tvořil dr. Ch. Forlin- Institute of Education Hong Kong, dr. T. Loreman a dr. Ch. Earle- Concordia University College of Alberta, Canada a dr. U. Sharma, Monash University, Victoria, Australia. Tento dotazník zjišťuje porozumění, postoje a obavy pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání. Skládá se z 15 položek, přičemž postoj k těmto položkám respondenti vyjadřují na čtyřstupňové Likertově škále. Gavora (2010) uvádí, že tyto škály se používají na měření postojů a názorů lidí a skládají se z výroku a stupnice, která je konstantní. Na této stupnici se vyjádří míra souhlasu či nesouhlasu s výrokem. Hodnocení SACIE škály: - rozhodně nesouhlasím - nesouhlasím - souhlasím - rozhodně souhlasím

Druhý, mnou vytvořený dotazník obsahuje 7 otázek. Tři otázky jsou uzavřené, jedna polouzavřená, ostatní tři otevřené. Vyplněné dotazníky vrátilo osm učitelek a obě asistentky.

4.6.1 Dotazník č. 1

Dotazník vyplnilo 8 učitelek a 2 asistentky. Četnost odpovědí je vyznačena v tabulce.

RN – rozhodně nesouhlasím, N – nesouhlasím, S – souhlasím, RS – rozhodně souhlasím

Mám obavy, že žáci/studenti s postižením nebudou zbytkem třídy přijímáni.	0xRN	0xN	6xS	4xRS
Mám strach, že bych sám také jednou mohl být postižený.	1xRN	9xN	6xS	4xRS
Žáci/studenti, kteří mají problém slovně vyjádřit své myšlenky, by měli být v běžných třídách.	0xRN	3xN	3xS	4xRS
Mám obavy, že bude obtížné věnovat odpovídající pozornost všem žákům/studentům v inkluzivní třídě.	0xRN	1xN	6xS	3xRS
Mám tendenci omezovat kontakt s lidmi s postižením na minimum a ukončit ho tak rychle, jak je to jen možné.	4xRN	6xN	0xS	0xRS
Žáci/studenti, kteří neudrží pozornost, by měli být v běžných třídách.	0xRN	0xN	7xS	3xRS
Mám obavy, že moje pracovní zatížení stoupne, budu-li mít ve třídě žáky/studenty s postižením.	0xRN	0xN	5xS	5xRS
Žáci/studenti, kteří k práci potřebují komunikační prostředky (např.: Braillovo písmo / znakový jazyk), by měli být v běžných třídách.	3xRN	5xN	2xS	0xRS
Cítil bych se strašně, kdybych byl postižený.	0xRN	4xN	6xS	0xRS
Mám obavy, že budu ve větším stresu, budou-li v mé třídě žáci/studenti s postižením.	0xRN	0xN	5xS	5xRS
Mám strach pohlédnout osobě s postižením přímo do očí.	4xRN	6xN	0xS	0xRS
Žáci/studenti, kteří často propadají u zkoušek, by měli být v běžných třídách.	0xRN	2xN	6xS	2xRS
Mám problémy překonat počáteční šok při setkání s osobou s těžkým tělesným postižením.	3xRN	7xN	0xS	0xRS
Mám obavy, že nemám dostatečné znalosti a dovednosti potřebné k výuce žáků/studentů s postižením.	1xRN	2xN	7xS	0xRS
Žáci/studenti, kteří potřebují individuální vzdělávací plán, by měli být v běžných třídách.	0xRN	0xN	8xS	2xRS

4.6.2 Dotazník č. 2

1. První tři slova, co mě napadnou, když se řekne inkluze:

Žák s handicapem, zvýšení byrokracie, nedostatek financí, IVP, papírování, speciální pracovní listy, individuální přístup, společně, včlenění, zmatek, nepromyšlenost, ukvapenost, problém, málo peněz, dobrý nápad – ale podfinancován

2. Inkluzi vnímám spíše negativně pozitivně. *Tři zúčastněné označily obě možnosti. Sedm označilo slovo negativně.*

3. Myslím, že je inkluze podle vyhlášky 27/2016 pro všechny prospěšná: *10x ne*

4. Co bych změnila: Bylo uváděno např.: *Zvýšení finančního ohodnocení pracovníků poradenských zařízení – málo personálu – přetíženost – dlouhé čekací doby na vyšetření. Lepší finanční zabezpečení – asistenti pedagoga. Nezařazovat žáky s těžkým postižením. Rozhodnout správně, kdo má být inkludován, větší spolupráce školy + rodiny + PPP. Zjednodušit. Posílit školy o speciální pedagog. Provázat spolupráci školy s poradenskými zařízeními. Některé děti bych nezačleňovala, je pro ně přínosnější speciální škola.*

5. Co se pro mě změnilo od 1. září 2016 (ve spojitosti s inkluzí): *nic, papírování, nárůst dokumentace, ztížení práce při výuce, nové informace – nové formuláře, nic zásadního, méně pohody – více práce*

6. Vnímám naši školu jako otevřenou či uzavřenou k inkluzivním změnám. *8x otevřenou, 2x uzavřenou*

7. Má inkluze dopad na kvalitu výuky? Jaký? *6 x ano, 3x – záleží na ne/přítomnosti asistenta, 1x nelze jednoznačně odpovědět – záleží na druhu postižení.*

4.6.3 Postoje pedagogů k inkluzi – vyhodnocení

Z prvního dotazníku vyplývá, že se učitelky obávají nepřijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ostatními spolužáky. Souhlasí ale se zařazováním žáků s poruchami pozornosti, s narušenou komunikační schopností a s žáky s častými neúspěchy u zkoušek do běžného vzdělávání za podpory individuálního vzdělávacího plánu do společného vzdělávání. Naopak většina vyjádřila nesouhlas se zařazováním žáků s potřebou znakového jazyka či Braillova písma. Všechny učitelky se vyjádřili pozitivně ve vztahu k osobám s postižením.

Obávají se však zvýšeného pracovní vytížení a větší míry stresu. Většina se necítí být dostatečně odborně připravena k práci s žáky s postižením.

Z druhého dotazníku, je patrné, že učitelky vnímají inkluzi negativně z důvodu nedostatečného zajištění a podpory realizace společného vzdělávání. Cítí se zatíženy zvýšenou administrací, uvádějí špatnou spolupráci s poradnami, pro jejich velkou vytíženost. Nedostatek odborníků – speciálních pedagogů.

4.7 Hodnocení míry inkluzivity ZŠ C

Podle doporučeného postupu Ministerstva školství lze hodnotit školu v oblasti inkluze na základě **čtyř tematických okruhů**. Do stejných čtyř okruhů je proto rozdělen autoevaluační nástroj:

Kultura - odráží se zejména v postojích, hodnotách a projevech chování pracovníků školy. Jedná se o ideové nastavení školy, které je sdíleno a předáváno žákům, rodičům, zaměstnancům školy, lokalitě, veřejnosti i zřizovateli. Pod oblastí kultura se skrývají nejobtížněji zachytitelné, leč nejdůležitější, aspekty kvalitní inkluzivní školy: **klima, atmosféra, étos, filozofie a politika**.

Jasný pozitivním projevem chování směrem k inkluzi byla dobrovolná účast na stěhování nábytku tříd pro Davida. Další kladné postoje učitelek jsou patrné v dotaznících.

- Vybrané základní ukazatele:

Škola přijímá všechny žáky (ze spádové oblasti).

ANO, do naplnění kapacity. Pokud kapacita nestačí, je snaha o rozšíření či udělení výjimky.

Ze školy žáci neodcházejí do praktických nebo speciálních škol.

ANO, neodcházejí.

Každý žák je důležitý.

ANO. Snaha o přijetí všech dětí do MŠ i žáků do ZŠ.

Pokud žák v edukaci není úspěšný, řešení se hledá v přenastavení prostředí a ve vyrovnávacích opatřeních.

ANO. Využití Podpůrných opatření 1. stupně, pokud nestačí, opatření na základě doporučení PPP.

Podmínky - jedná se převážně o prvky, které souvisí s **organizačním, materiálním a personálním zajištěním** chodu školy. Aby mohl být edukační proces úspěšný, je třeba prostředí, zázemí školy i personální obsazení přizpůsobovat heterogennímu složení žáků.

- Vybrané základní ukazatele:

Všechny školní třídy jsou heterogenní.

ANO. Jsou heterogenní z hlediska věku (spojené ročníky) i pohlaví.

Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých pedagogických pracovníků v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy.

ANO. Vzdělávací akce a semináře během školního roku, např.: Kurz H-mat, Inkluze, dílny Sociální rozvoj, Čtenářská gramotnost, Dotace, Matematická pregramotnost, Podpůrná opatření, Klima třídy, Partnerství, Zážitková pedagogika ADHD/ADD výchovné problémy, Předčtenářská gramotnost, Rozvoj rozumových schopností, Seminář pro osoby pečující, Rozvoj rozumových schopností, Formativní hodnocení dětí, Poruchy chování a koncentrace.

Škola disponuje pomůckami, rozvíjí personální obsazení a podpůrná opatření pro efektivní zvládnutí práce s dětmi se specifickými potřebami.

ANO. V rámci možností maximálně využívá prostředků na nákup výukových pomůcek. V ZŠ působí tři asistentky pedagoga, jedna školní asistentka, výchovná poradkyně a metodická prevence.

Školní i volnočasové aktivity/akce jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.

ANO. Školních akcí se účastní všichni žáci. Žák s tělesným postižením má k dispozici mechanický invalidní vozík. Zájmové kroužky jsou dostupné všem žákům – jsou zdarma.

Praxe - zobrazuje žáka a jeho potřeby v centru pedagogicko-didaktického snažení s ohledem na přirozenou a očekávanou rozmanitost každé učební skupiny, jíž je každý žák součástí. Jsou v ní zahrnuty zejména prvky **individualizovaného přístupu** k žákovi i k jeho **hodnocení**.

- Vybrané základní ukazatele

Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.

ANO. Využití Podpůrných opatření 1. stupně, pokud nestačí, opatření na základě doporučení PPP.

Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.

ANO, u sledovaných žáků.

Škola organizuje možnost efektivního vypracování domácích úkolů přímo ve škole.

NE. Žáci ale mají možnost využít učebny ICT k vypracování zadaných referátů apod.

Relace si klade za cíl zachytit nejdůležitější **vztahy**, které se na půdě školy odehrávají, vyjma relace učitel-žák, které je věnován prostor v oblasti praxe. Vztahy jsou situovány mezi dva aktéry (např. učitel-učitel), intra-skupinově (např. mezi učiteli), inter-skupinově (např. mezi učiteli a rodiči); vně i vevnitř školy. V oblasti relace je kladen důraz na povahu těchto vztahů, zda jsou postaveny na vzájemné **důvěře, otevřenosti a svobodě**.

- Vybrané základní ukazatele:

Školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality.

ANO. Škola je „srdcem“ obce. Viz. kapitola Obec

Učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce.

ANO. Každá učitelka jednou za pololetí hospituje své kolegyni. Často zařazují tandemovou výuku. Ředitelka školy hospituje všem učitelkám pravidelně 1x do měsíce.

Vztah učitele a rodiče lze na škole charakterizovat jako partnerský.

ANO. Ve škole ale probíhají společné akce, která škola pořádá i pro rodiče žáků. Pravidelně se učitelky scházejí s rodiči na třídních schůzkách ve formě Trií (rodič, žák, učitelka). V některých třídách se rodiče účastní třídních výletů a pobytů v přírodě.

Vedení školy pravidelně sdílí a konzultuje s učiteli svá rozhodnutí i vize.

ANO. Konají se pravidelné pedagogické porady. V malém kolektivu málotřídní školy je komunikace na výborné úrovni, díky malým a společným prostorám sborovny.

Závěr

V teoretické části své bakalářské práce jsem se snažila shromáždit informace o možnostech, které by mohly pomoci pedagogům k realizaci úspěšné inkluze. Seznámila jsem s podpůrnými opatřeními, pedagogickou diagnostikou, problematikou stylů učení, s možnostmi různých metod výuky, různými druhy diferenciace, s důležitostí třídního klimatu a osobností učitele. Přiblížila jsem specifika vzdělávání v málotřídních školách.

V části praktické jsem prostřednictvím několika různých metod zjišťovala, zda je vybraná málotřídní základní škola školou inkluzivní. Hodnotit školu, v jaké míře splňuje podmínky inkluzivního vzdělávání, není jednoduché. Je nutné si uvědomit, že inkluze není stav, ale proces (Tannenbergerová, 2014). Hodnocení míry inkluzivity vyžaduje široký pohled na činnost školy. Zaměřili jsme se proto na některé faktory. Zjišťovala jsem, zda jsou využívány možnosti podpůrných opatření, zda ovlivňují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ve svých třídách klima třídy a jak jsou ostatními, intaktními spolužáky vnímáni. Dalším cílem bylo zjistit, zda žáci se speciálními vzdělávacími využívají svou metakognici, zda znají své učební styly. Zajímala jsem se o postoj pedagogů v ZŠ C k inkluzi.

Na první výzkumnou otázku - V jaké míře jsou v ZŠ C využívány možnosti podpůrných opatření? - byla použita kvalitativní metoda výzkumu. Sběr dat byl realizován pomocí analýzy osobní dokumentace žáků, jako jsou Individuální vzdělávací plány, zprávy PPP a SPC, lékařské zprávy, pomocí pozorování, rozhovorů s žáky a jejich učiteli. Z tohoto výzkumu vyplynulo, že se většina pedagogů snaží v co největší míře poskytovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami podporu a pomoc. Pro tyto žáky je na základě diagnózy a doporučených opatření ze školských poradenských zařízení vytvořen individuální vzdělávací plán. Ve škole pracují tři asistentky pedagoga, které jsou nepostradatelným podpůrným opatřením pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelky se na základě zkušeností i průběžným vzděláváním získaném absolvováním kurzů a školení snaží zprostředkovat všem dětem co nejvyšší vzdělání a výchovu. Škola spolupracuje se školským poradenským zařízením. Učitelky se pravidelně setkávají s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Společně se domlouvají na individuálním vzdělávacím plánu, individuální pomoci žákovi, sdílejí své poznatky, společně se snaží nacházet jednoduché cesty k pomoci a podpoře dítěte. Všechny děti bez rozdílu se mají možnost účastnit školních a mimoškolních aktivit (zájmové kroužky zdarma, výlety i pro tělesně postiženého Davida – výlety s využitím invalidního vozíku a dopomocí asistentky, běh pro školu v Africe – David „uběhl“ na vozíku, s dopomocí asistentky

3 kolečka.) Děti se ve věkově smíšeném kolektivu učí toleranci, potřebě pomáhat, odlišnosti dětí s postižením příliš nevnímají. Děti se zdravotním postižením i intaktní děti žijí v jedné vesnici, kamarádí se a tráví společně volný čas i mimo školu. Díky tomuto výzkumu jsme došli k závěru, že jedním z nejdůležitějších podpůrných opatření je podpora asistenta pedagoga ve třídě s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším velmi důležitým faktorem je osobnost pedagoga, jeho empatie a nadšení pro svou práci.

Na druhou otázku - Do jaké míry ovlivňují v ZŠ C žáci se speciálními vzdělávacími potřebami klima ve třídě? – bylo využito sociometrické šetření, ze kterého vyplynulo, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vnímáni svými spolužáky podobně, jako spolužáci intaktní. Nelze říci, že by třídní klima nějak významně ovlivňovali. Ve třídách s celkovým nižším skóre třídního klima jsou žáci s postižením vnímáni negativně - podle sociometrického šetření ovlivňují klima třídy nepříznivě. Jsou to žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž příčinou jsou závažné poruchy chování (Lukáš, Tomáš). I z kazuistik je patrné, že jejich vzdělávání prošlo mnoha úskalími. Otázkou je, zda třídní klima ovlivňují tito žáci, či naopak nepříznivé klima ve třídě neovlivňuje míru úspěšnosti inkluze. Zajímavým zjištěním je, že naopak žák s postižením tělesného charakteru (David) a žák se specifickou poruchou učení (Jaroslav) jsou třídním kolektivem vnímáni pozitivně a na spolužáky mají příznivý vliv. Z tohoto zjištění bychom mohli učinit závěr, že žáci s tělesným postižením a žáci se specifickými poruchami učení, jsou pro zařazení do běžného hlavního vzdělávacího proudu vhodnější, než žáci s poruchami chování.

K zodpovězení třetí otázky - Učí se žáci v ZŠ C na základě zvládnuté metakognice? – bylo využito Dotazníku stylu učení LSI (české upravené verze). Vyhodnocení dotazníků vyvrátilo můj předpoklad, že žáci nevyužívají metakognice a neznají své styly učení. Dotazovaní žáci na většinu otázek odpovídali bez zaváhání a dokázali přesně určit, jaký styl učení jim vyhovuje. Vyplnění tohoto dotazníku by mohlo být přínosné pro samotné žáky, kteří v průběhu vyplňování byli nuceni přemýšlet nad svými učebními styly a tedy si svůj učební styl lépe uvědomit. Inspirativní by mohlo být také pro učitelky a asistentky těchto žáků. Na základě zjištění upřednostňovaných stylů učení těchto žáků by mohli uzpůsobovat vhodné metody výuky.

Poslední výzkumná otázka - jaký postoj k inkluzi zaujímají pedagogové na ZŠ C - byla zodpovězena metodou dotazníkového šetření. Z odpovědí učitelek a asistentek vyplynulo, že jejich postoj k inkluzi je negativní, a to ve spojitosti zvýšené administrativy a nedostatku

financí. Učitelky se obávají zvýšené zátěže a toho, že nejsou dostatečně odborně připraveny. Co se týká dětí s handicapem, jsou však učitelky ochotné a otevřené k jejich společnému vzdělávání s žáky intaktními.

Ze závěrečného hodnocení míry inkluzivity ZŠ C, ke kterému bylo využito metodiky Ministerstva školství, je zřejmé, že ZŠ C velkou měrou inkluzivní školou je a že zde inkluze funguje. ZŠ C poskytuje vzdělání všem žákům, intaktním i žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Snaží se přijmout ke vzdělávání všechny děti ze spádové oblasti. Přesto, že pedagogové v ZŠ C vnímají inkluzi spíše negativně, pomáhají a podporují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vypracovávají pro ně Individuální vzdělávací plány, radí se společně, jak nejlépe je vzdělávat, předávají si zkušenosti, zapojují nové moderní metody, účastní se různých kurzů a školení. Pokud to organizační podmínky dovolí, vyučují v tandemu. Žákům se individuálně věnují i mimo vyučování, organizují zájmové kroužky a doučování. Pravidelně celá škola pracuje na společném projektu. Pedagogové málotřídních škol, možná, aniž by tušili, jsou příkladnými aktéry inkluze, přizpůsobují výuku individuálně na míru různorodé skupině žáků ve spojených třídách.

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěná literatura

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV.: Education of pupils with special educational needs IV*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-210-5331-1.
3. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
4. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
5. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
6. HAVEL, Jiří a Hana FILOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.
7. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
8. JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. Folia paedagogica specialis. ISBN 80-7184-030-0.

9. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
10. MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. Klima školní třídy: dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
11. MAREŠ, Jiří. Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-246-7.
12. MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.
13. POTMĚŠIL, Miloň. Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání: Sentiments, attitudes and concerns of teachers about inclusive education. In: Inkluzivní vzdělávání v primární škole = Inclusive education in primary school. Brno: Paido: Masarykova univerzita, 2010
14. PRŮCHA, Jan, ed. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675462.
15. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9
16. SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

17. TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie ŠKARKOVÁ. Málotřídní školy v České republice: malotřídky. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.
18. TRPIŠOVSKÁ, D; VACÍNOVÁ, M. Základy psychologie. Ústí nad Labem : UJEP, 2001. ISBN 80-7290-215-6
19. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
20. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

Elektronické zdroje

1. *Hodnocení v oblasti školy* [online]. [cit. 2018-06-07]. Dostupné z: • http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_Inkluzivni_vzdelavani/Hodnoceni_v_oblasti_skoly_doporuceny_postup.pdf
2. *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2015 [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10466>).
3. *Proškoly.cz: Klima třídy* [online]. Liberec: Fořtíková, Fořtík, Valášek, 2007 [cit. 2018-07-11]. Dostupné z: <http://www.proskoly.cz/>
4. *Rámcově vzdělávací programy* [online]. [cit. 2018-06-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
5. *RVP pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

6. *Spokojené děti: asistence* [online]. [cit. 2018-07-10]. Dostupné z: <http://www.spokojenedeti.cz/deti-s-postizenim>
7. *Školský zákon* [online]. [cit. 2018-06-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>
8. *Vyhláška č. 272/2016 Sb.* [online]. [cit. 2018-06-07]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_speciálními_vzdelavacími_potřebami_a_zaku_nadanych.pdf
9. *Vyhláška ke školskému zákonu* [online]. [cit. 2018-06-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>
10. *Zákon o pedagogických pracovnících* [online]. [cit. 2018-06-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník č. 1, SACIE

Příloha č. 2 – Dotazník č. 2

Příloha č. 3 – Dotazník stylu učení LSI

Následující tvrzení se týkají inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání zahrnuje žáky/studenty z mnoha různých prostředí a s různou mírou schopností, kteří se učí se svými vrstevníky v běžných školách. Tyto školy přizpůsobují a mění způsob své práce tak, aby naplnily potřeby všech žáků/studentů.

Prosím zakroužkujte odpověď nejlépe odpovídající vašemu názoru.

	RN	N	S	RS
	Rozhodně nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Rozhodně souhlasím
1	Mám obavy, že žáci/studenti s postižením nebudou zbytkem třídy přijímáni.			RN N S RS
2	Mám strach, že bych sám také jednou mohl být postižený.			RN N S RS
3	Žáci/studenti, kteří mají problém slovně vyjádřit své myšlenky, by měli být v běžných třídách.			RN N S RS
4	Mám obavy, že bude obtížné věnovat odpovídající pozornost všem žákům/studentům v inkluzivní třídě.			RN N S RS
5	Mám tendenci omezovat kontakt s lidmi s postižením na minimum a ukončit ho tak rychle, jak je to jen možné.			RN N S RS
6	Žáci/studenti, kteří neudrží pozornost, by měli být v běžných třídách.			RN N S RS
7	Mám obavy, že moje pracovní zatížení stoupne, budu-li mít ve třídě žáky/studenty s postižením.			RN N S RS
8	Žáci/studenti, kteří k práci potřebují komunikační prostředky (např.: Braillovo písmo / znakový jazyk), by měli být v běžných třídách.			RN N S RS
9	Cítil bych se strašně, kdybych byl postižený.			RN N S RS
10	Mám obavy, že budu ve větším stresu, budou-li v mé třídě žáci/studenti s postižením.			RN N S RS
11	Mám strach pohlédnout osobě s postižením přímo do očí.			RN N S RS
12	Žáci/studenti, kteří často propadají u zkoušek, by měli být v běžných třídách.			RN N S RS
13	Mám problémy překonat počáteční šok při setkání s osobou s těžkým tělesným postižením.			RN N S RS
14	Mám obavy, že nemám dostatečné znalosti a dovednosti potřebné k výuce žáků/studentů s postižením.			RN N S RS
15	Žáci/studenti, kteří potřebují individuální vzdělávací plán, by měli být v běžných třídách.			RN N S RS

Dotazník č. 2

1. První tři slova, která mě napadnou, když se řekne inkluze:
2. Inkluzi vnímám spíše: **pozitivně** **negativně**
3. Myslím, že je inkluze podle vyhlášky 27/2016 pro všechny prospěšná:

ANO NE
4. Kdybych mohla, co bych na inkluzi změnila, upravila:
5. Co se pro mě změnilo od 1. září 2016 (ve spojitosti s inkluzí):
6. Vnímám naši školu jako **otevřenou – uzavřenou** inkluzivním změnám, postojům, myšlenkám.
7. Má inkluze dopad na kvalitu výuky? Jaký?

1. Více si o tématu zapamatuji, pokud informace získám prostřednictvím přednášky, ústním vysvětlením nebo diskuzí.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

2. Lépe si novou látku zapamatuji, když paní učitelka přinese pomůcky - předměty.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

3. Rád si zapisuji informace nebo si dělám poznámky, na které se dívám, když se učím.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

4. Dávám přednost tvorbě plakátů a modelů, praktickým činnostem a aktivitám ve třídě.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

5. Potřebuji vysvětlit učivo pomocí diagramů, grafů nebo jinými podobnými prostředky.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

6. Rád pracuji rukama a vyrábím různé věci.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

7. Dokážu rozpoznávat zvuky a určit, zda jsou shodné, nebo rozdílné.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

8. Informace si nejlépe zapamatuji, pokud si je několikrát za sebou zapíšu.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

9. Dokážu porozumět mapám a orientovat se podle nich.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

10. Lépe se učím poslechem výkladu nebo ze zvukové nahrávky než čtením textu.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

11. Hraji si s mincemi nebo klíči v kapsách.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

12. Neznámá slova se lépe učím hlasitým opakováním než jejich opakovaným psaním.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

13. Snadněji porozumím zprávám v tištěných novinách, než kdybych je poslouchal v rádiu.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

14. Při učení musím žvýkat žvýkačku nebo něco jíst.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

15. Nejlepší způsob, jak si zapamatovat věci, je zobrazit si je v hlavě.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

16. Při učení neznámých slov přejíždím prsty po jednotlivých písmenech.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

17. Raději si o nějaké věci poslechnu zajímavou přednášku, než abych si o ní četl v knize.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

18. Jde mi dobře skládání puzzle a řešení bludiště.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

19. Při výuce si pohrávám s věcmi či jinak zaměstnávám ruce.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

20. Lépe si zapamatuji zprávy, které slyším, než které čtu.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

21. Informace o zajímavých tématech získávám prostřednictvím čtení.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

22. Mám rád fyzický kontakt s druhými – rád se dotýkám druhých, objímám se s blízkými, při pozdravu podávám ruku atd.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m

23. Snadněji se orientuji v ústně sdělených pokynech než v psaných instrukcích.

z ř í d k a - n ě k d y - č a s t o - n e v í m